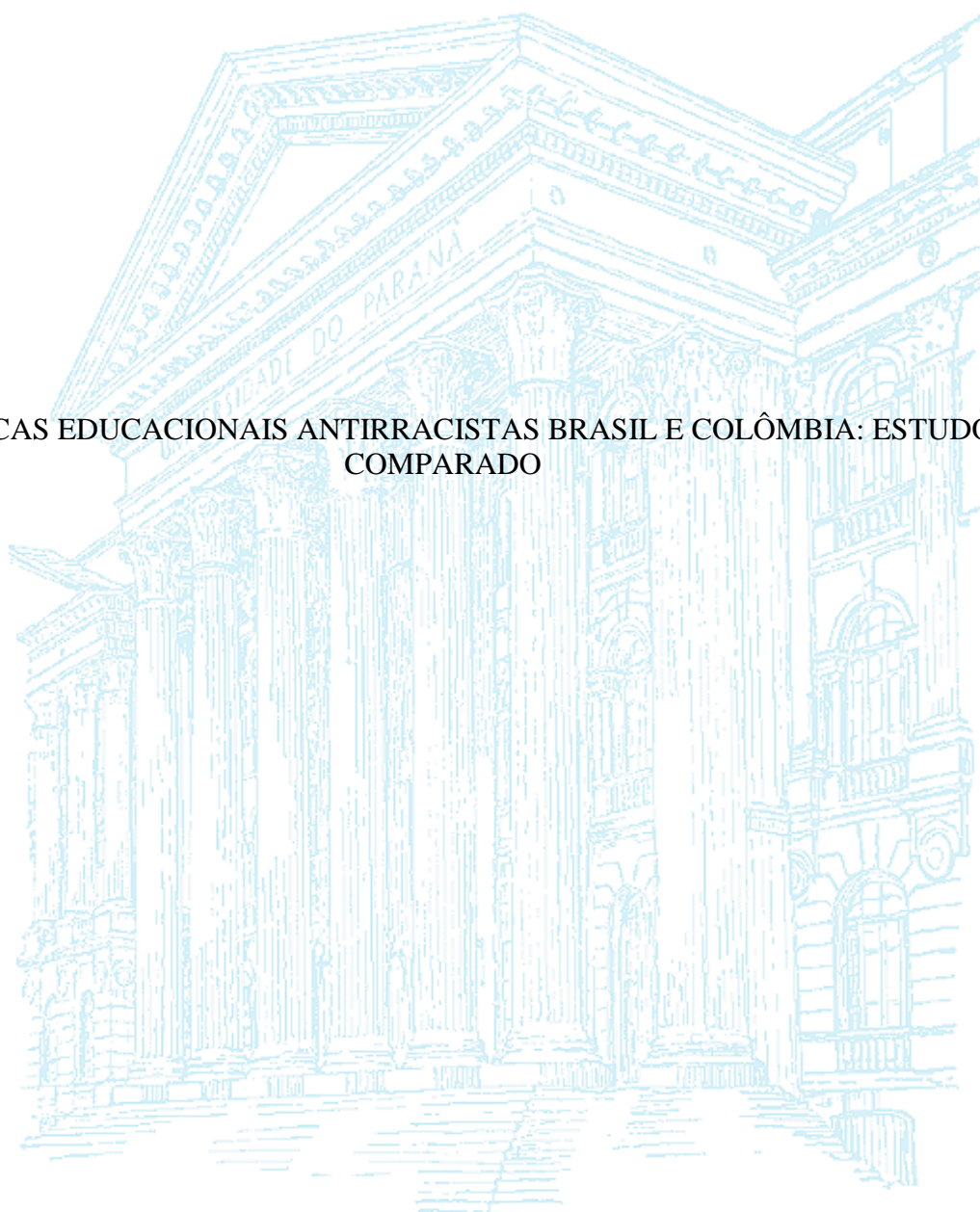


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

WELLINGTON OLIVEIRA DOS SANTOS

POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS BRASIL E COLÔMBIA: ESTUDO
COMPARADO



CURITIBA
2017

WELLINGTON OLIVEIRA DOS SANTOS

POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS BRASIL E COLÔMBIA: ESTUDO
COMPARADO

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Paraná,
como parte das exigências para a conclusão do curso
de Doutorado em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da
Silva

CURITIBA
2017

Catalogação na publicação
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Santos, Wellington Oliveira dos.

Políticas educacionais antirracistas Brasil e Colômbia: estudo comparado. –
Curitiba, 2017.
194 f.

Orientadora: Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva

Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal
do Paraná.

1. Educação – Políticas públicas – Brasil. 2. Educação – Políticas públicas –
Colômbia. 3. Racismo. I. Título.

CDD 379.2



PARECER

Defesa de Tese de Wellington Oliveira dos Santos para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva, Prof.^a Dr.^a Maria Tarcisa Silva Bega, Prof.^a Dr.^a Claudia Miranda, Prof.^a Dr.^a Nilma Lino Gomes, Prof. Dr. Valter Roberto Silvério, arguíram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Tese: "POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS BRASIL E COLÔMBIA: ESTUDO COMPARADO".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está Apto ao Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva		Aprovado
Prof. ^a Dr. ^a Maria Tarcisa Silva Bega		APROVADO
Prof. ^a Dr. ^a Claudia Miranda		APROVADO
Prof. ^a Dr. ^a Nilma Lino Gomes		Aprovado
Prof. Dr. Valter Roberto Silvério		APROVADO

Curitiba, 07 de fevereiro de 2017.

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn
Coordenador do PPGE

AGRADECIMENTOS

Deus.

Minha família de guerreiros: Lucinda, Adelino, Érika, Renato, Patrícia.

E agradecimentos para: membros da banca, em especial na qualificação, professora Cláudia e professor Ângelo; meu orientador, prof. Paulo; colegas e professores do doutorado; Cláudia, Denise, Luiza, que sobreviveram a esta batalha; Denis, pela acolhida e companheirismo desses anos de pós; meus alunos e alunas, que me apoiaram em cada momento, e meus amigos de eras de UFPR/UTFPR: Priscila, Megg, Sérgio Miguel, Patrícia, Roberto, Flávia, Suely, José Antônio, Hilton, Débora, Daiane, Débora (Xberg), Thiago, Hanna, Emily, Solange, Miguel, Gabriela, Viviane, André, Jorge, e Jaqueline (Jaques).

Falando em agradecimentos, inseri alguns arquivos na pasta online

(<https://drive.google.com/drive/folders/0Bxazw2bOJX-lbEc4REZmUTFSSnM>)

que contam um pouco da minha trajetória acadêmica. Sendo eu preto e pobre, não foi nada fácil. Mas um dos motivos que elevam minha autoestima a níveis jamais alcançados é lembrar que sobrevivi a todas aquelas batalhas. Para ser mais do que um estudante negro de graduação; mais do que um psicólogo negro; mais do que um pesquisador negro. Para ser um símbolo, assim como negras e negros que lutaram e lutam a cada dia nesta sociedade latino-americana, de cabeça erguida.

Ogum yê.

EPÍGRAFE



Lucinda (Mãe), Renato (irmão), Érika (irmã), eu.

I done been through a whole lot
Trial, tribulation, but I know God
The Devil wanna put me in a bow tie
Pray that the holy water don't go dry
As I look around me
So many motherfuckers wanna down me
But an *enemigo* never drown me
In front of a dirty double-mirror they found me

And (I love myself)
When you lookin' at me, tell me what do you see?
(I love myself)
Ahh, I put a bullet in the back of the back of the head of the police
(I love myself)
Illuminated by the hand of God, boy don't seem shy
(I love myself)
One day at a time, uhh

LAMAR, Kendrick.

RESUMO

Nesta tese, os objetos de análise foram políticas educacionais antirracistas com foco na população negra de dois países: Brasil e Colômbia. O objetivo foi comparar tais políticas educacionais, entre os anos 1980 e 2016. A metodologia de pesquisa foi análise documental, a partir de legislações e documentos legais que normatizam as políticas educacionais desses países, bem como propostas de lei apresentadas nas instâncias legislativas acerca do tema políticas antirracistas; produção acadêmica a respeito de políticas educacionais, educação e negros no Brasil e na Colômbia; publicações e textos de organismos multilaterais sobre políticas educacionais antirracistas locais e regionais; propostas de movimentos sociais locais, de eventos internacionais, de eventos nacionais e de intelectuais ativistas; e banco de dados disponíveis com indicadores educacionais das populações. Analisando os trabalhos encontrados, bem como as legislações locais e internacionais existentes, é possível constatar: a Conferência de Durban foi decisiva para os rumos das políticas antirracistas de ambos os países, sendo que a Colômbia já contava com algumas políticas nascidas no contexto constitucional e na diminuição dos conflitos armados; a Colômbia faz parte de acordos internacionais na AL que dão ênfase a participação de indígenas, negros e outras minorias étnicas, e a agenda em comum com países da AL pode indicar maior monitoramento das políticas existentes, o que não ocorre com o Brasil; no caso colombiano, a etnoeducação para as comunidades afro-colombianas proposta na Lei 70 foi feita nos moldes da legislação existente para a etnoeducação indígena, no contexto do conflito armado, diferente do Brasil, cuja legislação foi elaborada no contexto pós-Durban. É possível afirmar como tese que, a despeito das especificidades de cada país, existem mais semelhanças do que diferenças entre as políticas educacionais antirracistas com foco na população negra adotadas, visando superar aspectos da colonialidade do poder.

Palavras-chave: políticas educacionais; racismo; Brasil e Colômbia.

RESUMEN

En la presente tesis, los objetos de análisis fueron las políticas educacionales antirracistas existentes hacia la población negro de dos países: Brasil y Colombia. El objetivo fue comparar las políticas existentes entre los años 1980 - 2016. La metodología de investigación utilizada fue el análisis documental, a partir de las legislaciones e documentos legales que normalizan las políticas educacionales de ambos países, así como la propuesta de ley presente en las instancias legislativas que tienen relación con el tema políticas anti raciales; producción académica en relación a las políticas educacionales, educación y negros en Brasil y en Colombia; publicaciones en textos de organismos multilaterales sobre políticas educacionales antirracistas locales y regionales; propuestas movimientos sociales locales, de eventos internacionales, de eventos nacionales y de activistas intelectuales; de banco de datos disponibles con indicadores educacionales de las poblaciones. Analizando los trabajos encontrados, así como las legislaciones locales e internacionales existentes, es posible constatar: la Conferencia de Durban con peso decisivo para los rumbos de las políticas antirracistas de ambos países, siendo que Colombia ya contaba con algunas políticas con surgimiento en el contexto constitucional y en la disminución de los conflictos armados; Colombia es integrante de acuerdos internacionales en América Latina este movimiento revela un énfasis en la participación de indígenas, negros y otras minorías étnicas, esta agenda en común con los países de esta región puede señalar un mayor monitoreo de las políticas existentes, que no suceden en Brasil, en el caso colombiano, la etnoeducación para las comunidades afro-colombianas propuesta en la Ley 70 fue realizada en los moldes de la legislación existente para la etnoeducación indígena, en el contexto de conflicto armado, diferente al Brasil, cuya legislación fue elaborada en un contexto pós-Durban. Es posible afirmar como tesis que, en relación a las especificidades de cada país, existen más semejanzas que diferencias entre políticas educacionales antirracistas con enfoque en la población negra adoptadas, visando superar aspectos de la colonidad del poder.

Palabras claves: políticas educacionales, racismo, Brasil y Colombia.

ABSTRACT

In this thesis, the objects of analysis were anti-racist educational policies focused on the black population of two countries: Brazil and Colombia. The aim was to compare anti-racist educational policies between the years 1980 and 2016. The research methodology was documentary analysis, based on legislation and legal documents that regulate the educational policies of these countries, as well as legislative proposals presented in the legislative instances on the anti-racist policies theme; academic production regarding education policies, education and blacks in Brazil and Colombia; publications and texts of multilateral organizations on local and regional anti-racist educational policies; proposals from local social movements, international events, national events and activist intellectuals; and database available with educational indicators of populations. It is possible to say that the Durban Conference was decisive for the anti-racist policies of both countries, with Colombia already having some policies born in the constitutional context and in the decrease of armed conflicts; Colombia is part of international agreements in Latin America that emphasize the participation of indigenous, black and other ethnic minorities, and the common agenda with Latin American countries may indicate greater monitoring of existing policies, which is not the case with Brazil; In the case of Colombia, ethno-education for Afro-Colombian communities proposed in Law 70 was made in accordance with existing legislation for indigenous ethno-education in the context of armed conflict, unlike Brazil, whose legislation was drafted in the post-Durban context. It is possible to affirm as a thesis that, despite the specificities of each country, there are more similarities than differences between the antiracist educational policies focused on the black population, aiming to overcome aspects of the coloniality of power.

Keywords: educational policy; racism; Brazil and Colombia.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Afrodescendentes na América Latina: regimes de desigualdade	32
Quadro 2 - Síntese de propostas do movimento negro brasileiro, 1986-2010	40
Quadro 3 - Grupos negros da Colômbia.....	63
Quadro 4 - Descritores utilizados para a revisão de literatura Colômbia e AL.....	80
Quadro 5 - Bases de dados consultadas.....	81
Quadro 6 - Textos sobre políticas educacionais antirracistas na América Latina.....	85
Quadro 7 - Descritores utilizados para a revisão de literatura Brasil	108
Quadro 8 - Textos sobre revisão de literatura negro e educação – Brasil	110
Quadro 9 - Tipología de las medidas contra la discriminación en latinoamerica.....	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Textos encontrados que dialogam com as temáticas: negro, educação, América Latina e Colômbia	83
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Chegada dos europeus ao “Novo mundo”	25
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cidades colombianas com maior participação percentual de afro-colombianos	70
Tabela 2 - Distribuição percentual da população por grupos de cor ou etnia, no censo Brasil de 2010	75
Tabela 3 - Participação de brancos e pretos/pardos na população brasileira nos censos de 2000 e 2010 e nas pesquisas amostrais do IBGE de 2006 e 2015.....	75
Tabela 4 - Dez maiores municípios de presença preta e parda no Brasil, em % da população	77
Tabela 5 - Referências encontradas: América Latina e Colômbia	82
Tabela 6 - Referências encontradas: América Latina e Colômbia – campo educacional....	82
Tabela 7 - Síntese das principais temáticas presentes nos trabalhos encontrados - Brasil..	109

LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS

AL - América Latina

AMUNAFRO - Asociación de Alcaldes de Municipios con Población Afrodescendiente

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CIDH - Comissão Interamericana dos Direitos Humanos

DANE - Departamento Administrativo Nacional de Estadística

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação (BRASIL)

MNU - Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial

OEA - Organização dos Estados Americanos

OEI - Organização dos Estados Ibero-americanos

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONU - Organização das Nações Unidas

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIDESC - Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PT - Partido dos Trabalhadores

SEDH - Secretaria Especial dos Direitos Humanos

Seppir - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

STF – Supremo Tribunal Federal (BRASIL)

TEN - Teatro Experimental do Negro

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
 1 – RAÇA, RACISMO E EDUCAÇÃO: BRASIL E COLÔMBIA	25
1.1 RAÇA E RACISMO NA AMÉRICA LATINA	25
1.1.1 RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL	33
1.1.2 RELAÇÕES RACIAIS NA COLÔMBIA	35
1.2 MOBILIZAÇÃO MILITANTE E A PAUTA EDUCACIONAL: BRASIL	38
1.3 MOBILIZAÇÃO MILITANTE E A PAUTA EDUCACIONAL: COLÔMBIA	43
 2 – DESIGUALDADES ESTRUTURAIS ENTRE NEGROS E BRANCOS: BRASIL E COLÔMBIA	54
2.1 POPULAÇÃO NEGRA E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA.....	54
2.2 COLÔMBIA: PARTICIPAÇÃO POPULACIONAL DE NEGROS E CONDIÇÕES MATERIAIS DE VIDA	59
2.3 BRASIL: PARTICIPAÇÃO POPULACIONAL DE NEGROS E CONDIÇÕES MATERIAIS DE VIDA	72
 3 - REVISÃO DE LITERATURA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS NA AMÉRICA LATINA, COLÔMBIA E BRASIL	79
3.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS NA AMÉRICA LATINA E COLÔMBIA: PROCEDIMENTOS PARA A REVISÃO DE LITERATURA.....	79
3.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS NA AMÉRICA LATINA E COLÔMBIA: O QUE DIZ A LITERATURA	84
3.3 NEGRO E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: O QUE DIZ A LITERATURA.....	92
3.4 NEGRO E EDUCAÇÃO NA COLÔMBIA: O QUE DIZ A LITERATURA.....	97
3.5 POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS NO BRASIL: PROCEDIMENTOS PARA A REVISÃO DE LITERATURA	108
3.6 POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS NO BRASIL: TEXTOS DE REVISÃO DE LITERATURA	109
3.7 POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS NO BRASIL: DEMAIS TEXTOS	113

4 - LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS E ANTIRRACISMO: BRASIL, COLÔMBIA E DOCUMENTOS INTERNACIONAIS	127
4.1 CONSTITUIÇÕES DE BRASIL E COLÔMBIA.....	129
4.2 BRASIL.....	132
4.3 COLÔMBIA.....	147
4.4 COMBATE AO RACISMO NA EDUCAÇÃO: DOCUMENTOS, ACORDOS E TRATADOS INTERNACIONAIS	159
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 172
REFERÊNCIAS	182

INTRODUÇÃO

Nesta tese, temos como objetos de análise políticas educacionais antirracistas, com foco na população negra¹, existentes em dois países da América Latina: Brasil e Colômbia. Entendemos que políticas educacionais antirracistas são aquelas que buscam contribuir para a superação do racismo no contexto educacional, combatendo formas de hierarquização, discriminações e preconceitos presentes no currículo e nas práticas escolares, e promovendo positivamente grupos minoritários.

No cenário atual, interessa analisar as políticas educacionais existentes em países latino-americanos para enfrentar o racismo contra negros/as² (foco de nossa análise), indígenas e outras minorias³ étnico-raciais no campo educacional. O esforço analítico se volta para as formas pelas quais nos contextos específicos se organizam políticas que buscam ser alternativas para a educação que atua mais para sustentar e criar desigualdades que para a emancipação. Buscamos identificar e discutir quais políticas educacionais estão sendo adotadas nos dois contextos em que podem atuar no combate as desigualdades sociais e raciais.

Justificativa pela opção por Brasil e Colômbia: partimos do ponto de vista de que esses países compartilham trajetórias similares no que se refere à colonização e as lutas de minorias étnico-raciais, e que as políticas educacionais para a população negra resultam dessas trajetórias. Ambos os países contam com grande participação de população negra; ambos conheceram a escravidão dos povos negros e convivem com formas de racismo, ao mesmo tempo em que encontramos discursos de valorização da mistura racial; e ambos passaram a adotar, a partir do final do século XX, políticas de reconhecimento e reparação com foco nas populações negras, incluindo políticas educacionais.

As pesquisas sobre políticas educacionais antirracistas no Brasil tendem a focar nas particularidades do racismo brasileiro e suas consequências na educação, frequentemente comparando com os Estados Unidos. Voltar o foco para países latino-americanos pode ajudar

¹ Neste texto, consideramos “população negra” os grupos afrodescendentes da América Latina.

² A partir deste ponto adotamos o genérico masculino.

³ Conforme Roso, Strey, Guareschi e Bueno (2002), utilizamos aqui os termos maioria e minoria do seguinte modo: “[...] maioria para nos referirmos a qualquer grupo de pessoas que controle a maior parte de recursos econômicos, de *status* e de poder, estabelecendo, assim, relações injustas com as minorias sociais. [...] minorias podem ser definidas como segmentos das sociedades que possuem traços culturais ou físicos específicos que são desvalorizados e não inseridos na cultura da maioria, gerando um processo de exclusão e discriminação. Minorias (assim como maioria) não tem a ver, pelo menos para nosso estudo, com questões numéricas.” (ROSO, STREY, GUARESCHI e BUENO, 2002, p.77, destaque no original).

a elucidar pontos de convergência e divergência entre os países da região no campo das políticas educacionais antirracistas. O pequeno número de estudos comparados em políticas educacionais antirracistas para Brasil e Colômbia (salvo exceções que exploramos na nossa revisão) ilustra esse quadro.

O Brasil, apesar do avanço econômico e de conquistas sociais nos primeiros anos deste século, ainda apresenta desigualdades sociais gritantes, principalmente entre as regiões ao norte, elevada corrupção e má utilização dos recursos públicos, problemas de infraestrutura e racismo. Mesmo com uma população de mais da metade de afrodescendentes no país, os negros brasileiros ainda são pouco representados na política, nas ciências e em elevados cargos de trabalho, o que levou, após mobilização e denúncia de políticos e intelectuais, a adoção de medidas de ação afirmativa no campo educacional para a população negra.

A Colômbia é um país que há décadas convive com diversos problemas estruturais e sociais, tais como desigualdade social, violência, extrema concentração de terras, conflitos internos envolvendo o governo, paramilitares e guerrilhas armadas⁴, e racismo para com a população indígena e afrodescendente (STANFIELD, 2013). Sobre o problema do racismo colombiano, Stanfield afirma: “From the long colonial period, elite Colombians and foreigners maintained a preference for the white beauty ideal, one with a strong Spanish national identification.”⁵ (STANFIELD, 2013, p.211). Tal ideal de beleza branca, que se aproxima dos espanhóis ao mesmo tempo em que se afasta da herança indígena e afrodescendente, convive ambigualmente com o discurso de valorização da mistura racial⁶. Discursos como esse são decisivos para entendermos as especificidades das políticas educacionais antirracistas colombianas.

Analisamos e comparamos políticas educacionais, sem desconsiderar a afirmação de Jürgen Schriewer (2010), que argumenta que atualmente os estudos comparados não podem evitar uma perspectiva tripla que deve considerar: as trajetórias de modernização histórico-social dos países, as configurações socioculturais particulares e as transferências recíprocas

⁴ Tais conflitos marcaram boa parte da segunda metade do século XX. A partir dos anos 2000, o governo colombiano e muitos desses grupos passaram a negociar a paz, o que trouxe maior estabilidade ao país. O Estado colombiano vem atuando para desenvolver políticas de reestruturação dos afetados, tais como indenização (por exemplo, a Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, de 2011, que também contempla povos indígenas e comunidades afro-colombianas). Disponível em <http://www.elpais.com.co/elpais/colombia/noticias/colombia-indemniza-medio-millon-afectados-por-conflicto-armado-unidad-victimas> acesso em 20 jun. 2015.

⁵ “Desde o longo período colonial, a elite colombiana e estrangeira manteve uma preferência pelo ideal de beleza branca, ideal com uma forte identificação nacional espanhola”. [tradução nossa].

⁶ A cantora Sharika, artista colombiana de sucesso na grande mídia (STANFIELD, 2013), é exemplo dessa ambiguidade colombiana: como latina, ela costuma ser apresentada como resultado da mistura racial; porém seus traços são de uma mulher branca (ela até mesmo pintou os cabelos de loiro quando começou a fazer sucesso com músicas em inglês).

entre tais configurações socioculturais. Isso quer dizer que mesmo a globalização, erroneamente vista como homogeneização cultural, possibilita trocas que levam a usos particulares, por exemplo, com relação aos sistemas educativos. Existe integração supranacional ao mesmo tempo em que existe a diversificação intranacional (SCHRIEWER, 2010): ainda no exemplo, atualmente, observamos diferentes apropriações dos discursos sobre a educação propostos por agências internacionais. Nesse ponto de vista, são os contextos socioculturais que indicam como cada cultura incorporará modelos diferentes.

Existem particularidades entre os dois países, que não podem ser desprezadas. Enquanto o Brasil teve uma trajetória de modernização que pouco espaço deu aos negros no ensino (ainda que na existência do discurso de democracia racial); a Colômbia teve que conviver com os conflitos armados que afetaram diretamente sua população, principalmente rural, por boa parte do século XX, incluindo a população negra.

Na Colômbia, os negros palenqueros conquistaram demandas associadas a seu reconhecimento como grupo étnico, tais como a etnoeducação, o que de certo modo foi fundamental para os negros colombianos como um todo. No caso do Brasil, ainda que os quilombolas tenham conquistas como grupo étnico, essas não se reverteram imediatamente para os negros que vivem em centros urbanos.

Os modos de apropriação das culturas dominantes diante dos saberes produzidos por negros colombianos e negros brasileiros também ocorreu de maneira distinta. No Brasil a cultura negra foi “integrada” a cultura popular brasileira, sendo uma confirmação da ideia de mistura racial (somente voltando a ser valorizada nos últimos anos), na Colômbia existem marcações mais rígidas entre a cultura dos afro-colombianos e a cultura geral, mais uma vez, graças à influência dos palenques.

Em muitos países da América Latina (AL), nas últimas décadas, o campo educacional vem sendo rediscutido de acordo com ideais de multiculturalismo, direitos humanos e reparação, isso no campo dos conteúdos a serem ensinados, do modo como ensinar e também o papel desempenhado pelas minorias. A região convive com desigualdades socioeconômicas enormes entre os grupos raciais que compõem sua população. Os movimentos de independência, após séculos de dominação dos brancos europeus, não trouxeram grandes mudanças para os grupos raciais que desde a colonização foram escravizados: indígenas e negros. O que ocorreu foi que os brancos, descendentes dos europeus ou identificados com tais, após a independência dos países da região e a abolição da escravidão, passaram a comandar as sociedades (van DIJK, 2008).

No plano meta-teórico a pesquisa está ancorada na compreensão das estruturas supranacionais do racismo no processo de colonização (FANON, 1979; FOÈ, 2013). Segundo Quijano (2009), com a dominação europeia no período conhecido como mercantilismo, precedente do sistema de exploração do trabalho capitalista, a população mundial foi classificada em identidades raciais, sendo dividida entre os dominantes (superiores) europeus e os dominados (inferiores) não-europeus. Nos países da América Latina as desigualdades se estruturam internamente e os representantes do poder colonial mantêm a hegemonia e concentram recursos e poder. O racismo que pesa sobre a população negra e indígena, portanto, descende de um processo colonial centenário e comporta estruturas supranacionais de discriminação, além das especificidades locais. Ao analisarmos discursos de diferentes países da AL, vislumbram-se características similares, especialmente a retórica da mestiçagem presente no Brasil, Colômbia, Venezuela, Equador, Chile, Peru, México, que operam para reificar e dissimular as desigualdades étnico-raciais, inibindo identidades balizadas na diferença e políticas voltadas a tal.

Durante o século XX, os grupos racializados⁷ se reorganizaram e passaram a questionar as formas de dominação branca, sejam materiais ou simbólicas, apontando as diversas formas de racismo. Nesse cenário, cabe questionar como os países da AL estão respondendo as demandas dos grupos étnico-raciais minoritários para a construção de uma educação antirracista. Afinal esse é um contexto em que o Estado tem cada vez mais adotado a postura de administrador; administrador que, por um lado, promove o capitalismo, que é produtor e baseia-se em desigualdade, e por outro, busca promover a democracia, que é baseada em igualdade (ESPINOZA, 2008). Conforme Quijano (2005), o próprio sistema capitalista é ancorado na racialização e no racismo colonial.

Nesse contexto, em que permanece o discurso racista, movimentos negros de Brasil e Colômbia se destacam entre os grupos racializados. Na tese, também relacionamos as atuações dos dois movimentos sociais, bem como as conquistas de cada um, como forma de entendermos o contexto das políticas educacionais existentes. Para entender as movimentações de Brasil e Colômbia, exploramos as histórias conectadas, conforme diz Serge Gruzinski (2003), usando um termo proposto pelo historiador Sanjay Subrahmanyam, ao estudar o império Português e suas relações com as colônias. Tal conceito nos desafia a abandonar o eurocentrismo, tão difundido no Ocidente como o único modo de entender a

⁷ Discutimos o conceito de raça e racialização no capítulo sobre racismo.

História, em nome da perspectiva que os diferentes mundos estão em contato, o que significa que não existe uma via única de influência-influenciado. Nas palavras de Gruzinski (2003)

O que implica que as histórias só podem ser múltiplas – em vez de falar de uma História única e unificada com “h” maiúsculo. Essa perspectiva permite também a observação de que estas histórias estão ligadas e que se comunicam entre elas. Diante de realidades que convêm estudar sob diversos aspectos, o historiador tem de converter-se numa espécie de electricista encarregado de restabelecer as conexões internacionais e intercontinentais que as historiografias nacionais e as histórias culturais desligaram ou esconderam, entaipando as suas respectivas fronteiras. As que dividem Portugal da Espanha, por exemplo, ou as que separam a América espanhola da portuguesa são típicas deste bloqueio. Várias gerações de historiadores escavaram entre estes países fossos tão profundos que atualmente custa muito entender a história comum a estes dois países, impérios e subcontinentes. (GRUZINSKI, 2003, p.323).

Falar de histórias conectadas não é desprezar as inúmeras relações de poder envolvidas entre diferentes países, ou mesmo entre a Europa e a América Latina. Ao analisar as políticas educacionais de dois países distintos, existe a possibilidade de encontrarmos pautas semelhantes, assim como pontos de divergência, passíveis de serem explicados a partir da análise dos diferentes contextos.

Alterações no currículo, no acesso ao ensino superior, nos livros didáticos e outros setores da educação que deem conta da diversidade étnico-racial da sociedade, ao mesmo tempo em que auxiliem no combate ao racismo, fazem parte das reivindicações dos movimentos sociais de minorias étnico-raciais e de pesquisadores das relações raciais em diversos países da América Latina. (SANTOS, 2007). No Brasil, por exemplo, a alteração feita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a aprovação do artigo 26A, em 2003 (Lei 10.639) incluindo o ensino de História e Cultura Afro-brasileira no currículo do ensino básico e em 2008 (Lei 11.645) acrescentando o ensino de História e Cultura Indígena, foi uma forma de resposta às reivindicações dos movimentos negros e indígenas. Antes, a própria Constituição brasileira aponta a educação como direito de todos. Já a Constituição Nacional colombiana, por sua vez, aponta que os grupos afro-colombianos e indígenas têm direito a uma formação que respeite suas identidades culturais.

A emergência da voz de grupos historicamente excluídos da educação na busca por reconhecimento diante do Estado necessita ser analisada (ARROYO, 2010; GOMES, 2012), uma vez que, como argumenta Espinoza (2008), o Estado em uma sociedade capitalista não é simples reflexo dos interesses do capital, mas antes uma condensação de poder e de forças dos conflitos da sociedade. O campo de políticas educacionais, assim como o campo político, é entendido aqui como um campo de conflito de diversos grupos (RANCIÈRE, 1996), em que

somente terão sua parcela dos bens sociais garantida aqueles que tiverem voz no campo e legitimidade para alcançar seus objetivos.

No caso das relações raciais, podemos dizer que o movimento negro⁸ em determinado momento pode atuar em nome dos sem-parcela⁹, os negros, e conquistar voz no campo político. Os grupos raciais minoritários também podem se organizar para cobrar os Estados no plano dos acordos internacionais. Exemplo foi o que ocorreu nas discussões que antecederam a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, de 2001 (realizada na cidade de Durban, África do Sul) (MOURA e BARRETO, 2002). No documento Declaração e Plano de Ação, criado na Conferência Regional das Américas, os países latino-americanos, graças à mobilização dos grupos étnico-raciais minoritários, se comprometeram a adotar políticas de ação afirmativas para tais grupos (ZEGARRA, 2007).

A mudança na postura dos Estados significa mudança nas visões de mundo que determinam as políticas públicas em educação. Mueller e Surel (2002) argumentam que as políticas públicas podem ser analisadas se atentarmos também para as visões de mundo que conseguem vencer nas disputas políticas. Na arena política, diferentes atores têm diferentes visões de um problema, da solução desse problema e de suas consequências e que estão relacionadas com visões de mundo ou de sociedade distintas (MUELLER e SUREL, 2002).

Usando a interpretação desses autores (MUELLER e SUREL, 2002) para as disputas em políticas educacionais para a população negra, aqui no Brasil, podemos dizer, grosso modo, que elas conseguem emergir justamente quando a interpretação hegemônica acerca das relações raciais no Brasil passa a ser modificada, como consequência de pesquisas que revelam desigualdades entre negros e brancos na sociedade, a mobilização do movimento negro, a retomada da democracia nos anos de 1980, entre outros fatores. De acordo com Gomes (2005), o movimento negro tem atuado para superar a interpretação das relações raciais no Brasil como uma democracia racial para que políticas públicas de seu interesse ganhem espaço. A visão deixa de ser de um país sem grandes conflitos raciais para um país que precisa enfrentar o racismo. Obviamente essa visão de mundo precisa da legitimação, o que envolve poder, para ser aceita (MUELLER e SUREL, 2002).

⁸ O correto seria falar de “movimentos negros”, já que são muitos os grupos militantes negros intelectuais, culturais, religiosos, etc. existentes no Brasil e na Colômbia. Aqui usaremos o singular como forma de deixar a leitura fluida.

⁹ Na análise do campo de disputa política, Rancière (1996) chama de sem-parcela aqueles que não têm acesso aos bens sociais, pois não tem voz para reivindicar suas demandas no campo de disputa.

O currículo e as políticas que o definem também é um campo de disputa. Conforme Silva (2005), as visões de mundo que definem o que é um currículo buscam responder, no limite, a seguinte questão: o que deve ser ensinado. Nesse sentido, uma mudança no currículo que considere a representatividade étnico-racial e da história e cultura de minorias raciais é uma resposta que inclui os grupos racializados da sociedade.

Nos países latino-americanos, outrora colônias da Espanha, Portugal e França, permanecem determinadas práticas sociais que privilegiam o grupo racial branco em detrimento dos grupos raciais negro, indígena e outras minorias, tais como os ciganos. Ainda que inexistam raças humanas do ponto de vista biológico, o conceito de raça permanece relevante para explicar determinadas desigualdades baseadas em critérios fenotípicos ou, como argumenta Telles (2003) ao falar do racismo brasileiro, continuamos a utilizar a aparência das pessoas para julgar suas qualidades morais, físicas e intelectuais.

Nesta pesquisa, tivemos por objetivo comparar políticas educacionais antirracistas com foco no grupo étnico-racial negro, entre os anos 1980 e 2016, em dois países da América Latina, Brasil e Colômbia. Buscamos responder a seguinte pergunta de pesquisa: existem mais semelhanças ou diferenças entre as políticas existentes nos dois países?

Considerando a participação populacional negra em ambos os países, a existência de políticas antirracistas para negros (e outros grupos étnicos), bem como a participação desses países em agendas internacionais de combate ao racismo, a pergunta é relevante para o campo acadêmico, por considerar como ambos tratam do tema, de maneira comparada.

Nossa hipótese é que as políticas educacionais antirracistas com foco na população negra no Brasil e na Colômbia têm mais semelhanças do que diferenças.

Tal hipótese parte de observação preliminar da bibliografia acadêmica sobre políticas educacionais para a população negra de ambos os países, bem como da participação de ambos em acordos internacionais, tais como a conferência de Durban.

Para respondermos a pergunta desta tese, os seguintes objetivos específicos foram visados:

- Analisar a literatura existente a respeito:
 - Realizamos revisão de literatura sobre a produção acadêmica acerca de políticas educacionais antirracistas em países da América Latina, e particularmente Brasil e Colômbia: trabalhos de dissertação, teses e artigos;
- Analisar as políticas educacionais antirracistas:

- Levantamos as políticas educacionais em países da América Latina, particularmente Brasil e Colômbia, que tenham como foco a população negra: legislação, planos educacionais, resistências e apoios.
- Analisamos marcos internacionais propositivos para as políticas educacionais dos países da América Latina, tais como a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (Conferência de Durban); a Carta Andina; A Conferência Ibero-Americana de Educação; e outros.
- Comparamos as diferentes políticas educacionais antirracistas adotadas em Brasil e Colômbia, respeitando as especificidades sociais, culturais, históricas e étnico-raciais de cada país.

Para compreendermos as políticas educacionais antirracistas, consideramos relevante a análise do contexto de emergência de tais políticas. Para isso, discutimos brevemente estudos sobre as relações raciais nos países da América Latina, em especial em Brasil e Colômbia, contextualizando os racismos usualmente encontrados nessas sociedades; estudamos o papel dos movimentos sociais negros de Brasil e Colômbia no que tange ações e propostas para o campo educacional; analisamos desigualdades de acesso e permanência no sistema educacional de Brasil e Colômbia, de acordo com raça/etnia; e analisamos o papel dos organismos multilaterais na formulação de políticas educacionais antirracistas locais e regionais.

Nossa metodologia de pesquisa, de acordo com o objeto de estudo, foi a análise documental. Os principais tipos de documento: 1) textos referentes às políticas educacionais existentes no Brasil e na Colômbia (legislações e documentos legais que normatizam as políticas educacionais desses países, bem como propostas de lei apresentadas nas instâncias legislativas de cada país acerca do tema políticas antirracistas); 2) produção acadêmica a respeito de políticas educacionais, educação e negros no Brasil e na Colômbia; 3) publicações e textos de organismos multilaterais (UNESCO, UNICEF, BID, Banco Mundial, entre outros) sobre políticas educacionais antirracistas locais e regionais; 4) Propostas de movimentos sociais locais (Brasil e Colômbia – site de movimentos negros nos dois países, formas de ação política, agendas, propostas para a educação, publicações), de eventos internacionais (Conferências preparatórias para Durban – participação dos dois países na conferência mundial, texto da conferência mundial, propostas para a revisão de Durban), de eventos

nacionais, de intelectuais ativistas nos dois países; 5) Banco de dados disponíveis com indicadores educacionais (por exemplo, IBGE, INEP, DANE).

Neste texto, no capítulo 1 apresentamos análise de diferentes interpretações de relações raciais e de racismo existentes na América Latina, no Brasil e na Colômbia. Ainda que existam similaridades nos discursos sobre raças e racismos entre os dois países, comuns a outros países latino-americanos (tais como a valorização da miscigenação, o discurso de democracia racial, que desprezam as desigualdades entre brancos e não brancos e elementos de colonialidade do poder), características específicas de cada sociedade são explicitadas. Também abordamos como, em reação as desigualdades, os diferentes grupos raciais organizados reivindicaram espaço nas políticas do Estado.

Já no capítulo 2, apontamos dados acerca das condições materiais da população negra nos dois países, relacionando-os com dados educacionais. Tais dados, que indicam como os negros estão em aspectos diversos em desvantagem em relação ao grupo branco, justificam a existência de políticas específicas, e por isso também discutimos como a militância negra dos dois países tem formulado alternativas ao racismo na educação.

No capítulo 3 apresentamos a revisão de literatura acerca do tema políticas educacionais antirracistas com foco na população negra nos países investigados. Para essa parte da pesquisa, utilizamos de análise de textos acadêmicos disponíveis em bases de dados on-line. Nossa revisão de literatura fornece a base para nossa discussão da legislação existente, ao abordar diferentes pesquisas sobre o tema.

No capítulo 4 apresentamos políticas educacionais antirracistas existentes no Brasil e na Colômbia, além de textos de acordos internacionais, buscando explicitar os fatores que possibilitaram a emergência de tais políticas, além de comparações entre elas.

Na análise final, apresentamos nossa tese, tendo em vista as semelhanças e diferenças entre as políticas educacionais antirracistas com foco na população negra de Brasil e Colômbia. Nossas considerações finais apresentam um panorama do trabalho realizado, bem como possíveis implicações para futuras pesquisas.

1 – RAÇA, RACISMO E EDUCAÇÃO: BRASIL E COLÔMBIA

Neste capítulo, expomos algumas interpretações acadêmicas vigentes acerca da ideia de raça e racismo na América Latina, Brasil e Colômbia. O objetivo não é esgotar o assunto, mas sim fornecer as bases para a interpretação do racismo no campo educacional e seus enfrentamentos. Por essa razão, também apresentamos propostas dos movimentos negros de Brasil e Colômbia para a educação.

1.1 RAÇA E RACISMO NA AMÉRICA LATINA



FIGURA 1 – Chegada dos europeus ao “Novo mundo”.
FONTE: NOVAES, C. e RODRIGUES, V. (2008, p.25).

Racismo serve, antes de mais nada, para dominar.

A palavra “racismo” ganhou popularidade após a Segunda Guerra Mundial. Nesse contexto, em que as Nações Unidas criaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a preocupação política internacional era evitar as atrocidades que foram cometidas pelos nazistas em nome da alegada superioridade da raça ariana. Racismo, então, passou a ser utilizado para denunciar as práticas discriminatórias baseadas na noção de raça.

Entretanto, o fenômeno racismo como conhecemos, enquanto ideologia usada para justificar a superioridade de grupos humanos sobre outros, existe desde o século XVI e XVII¹⁰. (TELLES, 2003; QUIJANO, 2005). Na colonização, ele foi utilizado como justificativa para o domínio dos povos europeus sobre os povos considerados atrasados da América e África. Ou seja, o racismo, quando surge, vem para justificar a dominação dos europeus diante dos povos “selvagens” e diante deles mesmos. Sendo os europeus a raça superior, não haveria questionamento moral de seu fardo: civilizar os povos não civilizados. Afinal, como argumenta Foé (2013), a África era vista pela maioria dos intelectuais europeus como um continente sem história, ou seja, sem povos intelectualmente capazes de produzir civilização.

Entre as formas de dominação dos povos “não civilizados”, estava a escravidão. A escravidão precisava da justificativa baseada na superioridade da raça, associada à cor de pele (ainda que não fosse utilizado o termo racismo). Raça, então, foi o primeiro sistema global de dominação social (QUIJANO, 2005).

Aníbal Quijano (2005) defende que o capitalismo, primeiro sistema global de exploração, teve na escravidão negra um de seus pilares para a acumulação de capital, já que o capital se desenvolveu na Europa a partir da exploração do trabalho nas colônias, “[...] na escravidão ‘negra’, que produzia os vegetais preciosos, e na servidão ‘índia’, produtora dos metais preciosos”. (QUIJANO, 2005, p.22).

O colonialismo, que precisava da mão de obra escrava nas colônias das Américas, escravizou civilizações dos grupos de cor negra e indígena (QUIJANO, 2005). Isso teve consequências para as regiões tomadas.

Para a América e, em particular, para a atual América Latina, no contexto da colonialidade do poder, esse processo implicou que, à dominação colonial, à racialização, à re-identificação geocultural e à exploração do trabalho gratuito, fosse sobreposta à emergência da Europa Ocidental como o centro do controle do poder, como o centro de desenvolvimento do capital e da modernidade/racionalidade, como a própria sede do modelo histórico avançado da civilização. Todo um mundo privilegiado que se imaginava, se imagina ainda, autoproduzido e autoprojetado por seres da *raça superior par excellence*, por definição os únicos realmente dotados da capacidade de obter essas conquistas. (QUIJANO, 2005, p.23, destaque no original).

¹⁰ Essa visão não é consensual. Por exemplo, para Santos (1984), somente podemos falar em racismo a partir do momento em que deixamos as economias baseadas no sistema escravista e passamos a falar em economias capitalistas com trabalhadores livres, uma vez que o escravismo pressupõe, legalmente, a existência de desiguais (livres e escravos, sendo que estes últimos eram tratados como produtos), enquanto que a partir do momento em que todos são livres, o que existe é a utilização do racismo como forma de disputa por bens materiais e simbólicos no capitalismo.

Nessa colonialidade do poder, a racialização¹¹ dos povos, isto é, a atribuição de qualidades intelectuais, morais ou comportamentais, a partir de traços fenotípicos (cor de pele, formato do nariz e dos olhos, etc.), serve para demarcar quais seres humanos pertencem ao mundo do colonizador e quais pertencem ao mundo do colonizado. Em outras palavras, o uso da raça serve para demarcar quem tem mais e quem tem menos poder. Poder, para Quijano, é basicamente:

[...] o espaço e uma malha de relações sociais de exploração/dominação/conflito articuladas, basicamente, em função e em torno da disputa pelo controle dos seguintes meios de existência social: 1) o trabalho e os seus produtos; 2) dependente do anterior, a 'natureza' e os seus recursos de produção; 3) o sexo, os seus produtos e a reprodução da espécie; 4) a subjectividade e os seus produtos, materiais e intersubjectivos, incluindo o conhecimento; 5) a autoridade e os seus instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular as suas mudanças. (QUIJANO, 2009, p.76).

Neste texto, quando afirmamos que um grupo detém o poder, significa que ele possui o controle dos meios de existência social, explicitados por Quijano. O controle não é absoluto; existem pontos de resistência a esse poder (e os movimentos sociais de minorias são um exemplo), e no caso desta tese, discutimos principalmente a disputa pelo controle do conhecimento, do qual a educação faz parte.

Nesse sentido, as explicações eurocêtricas dos fenômenos históricos, tão comumente difundidas na educação, são consequências dessas relações de poder: a Europa, detentora do poder, econômico, bélico, desenvolveu sua forma de racionalidade e a impôs como a única válida (QUIJANO, 2005), usando durante muito tempo a escravidão.

A escravidão já era comum entre diversos grupos humanos, mas até o período conhecido como Grandes Navegações, não estava associada à cor de pele. Na Grécia, por exemplo, a escravidão era justificada porque todos os estrangeiros eram considerados inferiores; e Aristóteles concordava com essa hierarquia entre os humanos, o que foi utilizado pelos defensores da escravidão dos povos racializados séculos depois. (BBC, 2007). Outro argumento utilizado foi à suposta maldição que Noé rogou sobre seu filho Cam, descrita no livro de Genesis. De acordo com a interpretação, Cam foi amaldiçoado pelo pai a ser escravo de seus irmãos. Na época do feudalismo, os amaldiçoados a serem escravos por natureza, portanto filhos de Cam, eram os camponeses. Com a utilização de povos “não brancos”, o

¹¹ Racialização do outro é um conceito originalmente formulado por Fanon (1979).

discurso muda, e os descendentes de Cam passaram a ser os povos negros (BBC, 2007), o que mostra o uso ideológico da narrativa, ou seja, que serve a interesses específicos¹².

Nas Américas, os autoproclamados colonizadores saquearam, destruíram e tornaram escravos inúmeras grandes civilizações. Na África, os colonizadores agiram como caçadores, capturando homens e mulheres a serem vendidos como mercadoria valiosa. Uma vez em solo estrangeiro, negros estiveram sujeitos ao domínio dos europeus. Mas encontraram formas de resistência. Na Colômbia, os palenques¹³, formados desde o século XVI, preservaram não apenas a liberdade e dignidade de seus habitantes, mas também sua tradição e cultura.

Durante o século XVIII e XIX, as colônias das Américas conquistaram sua independência diante das metrópoles, seja por meio de lutas ou por meio de acordos. Mas a independência não significou o fim da escravidão na maior parte dos países. A libertação dos povos negros e indígenas somente seria alcançada com a resistência dos movimentos abolicionistas, a pressão internacional (especialmente Inglaterra) e o avanço do capitalismo industrial.

Ao longo do século XIX, graças à falência do modo de produção escravista, as lutas de independência, a pressão inglesa e os movimentos abolicionistas dos negros, os países latino-americanos (e caribenhos) aboliram a escravidão. Por exemplo, a Argentina em 1853, a Colômbia em 1821, e por último (literalmente) o Brasil, em 1888. O Haiti, no Caribe, merece destaque: além de ser o primeiro país a abolir a escravidão moderna, em 1794, graças à luta da população negra, sua independência, em 1804, também é resultado dessa mobilização (ao contrário das independências de outros países da América, geralmente conduzidas pelas elites descendentes dos colonizadores europeus).

O fim da escravidão, entretanto, não marca o fim do racismo. As crenças raciais, que antes eram apoiadas apelando para interpretações bíblicas, posteriormente foram apoiadas pelo racismo científico, que foi, literalmente, a busca por bases científicas para justificar as desigualdades entre diferentes grupos de cor. Intelectuais apelavam para interpretações do darwinismo para justificar o atraso dos “povos de cor” no capitalismo global.

Frantz Fanon (1979) argumenta que a dominação também ocorre no nível da consciência dos povos colonizados. Permanece um complexo de inferioridade na mentalidade das ex-colônias: a ideia de que o mundo do colonizador (europeu) é superior ao colonizado, uma vez que é útil ao colonizador manter esse aspecto. O colonizado, negro, introjeta a

¹² Outro exemplo: alguns grupos roms (ciganos) europeus também são tratados preconceituosamente como descendentes de outro personagem bíblico supostamente amaldiçoado, Caim. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ciganos> acesso em 01 outubro 2015.

¹³ Exploramos com mais detalhes os palenques no capítulo que trata da população negra colombiana.

dominação, negando-se enquanto sujeito de cultura e história, tentando ser um negro-branco. Dentro da lógica do colonialismo, a violência do colonizador é justificada com a ideia de que, ao levar civilização aos colonizados, estaria arrancando-o do atraso material e intelectual; em outras palavras, protegendo-o dele mesmo.

A lógica do colonialismo resiste até os dias atuais. Nos países latino-americanos, permanecem determinadas práticas sociais que privilegiam o grupo racial branco, descendente de europeu, em detrimento dos outros grupos étnico-raciais. O racismo existente tende a se manifestar abertamente em momentos de tensão ou disputa, e um exemplo recente são as discussões acerca da reserva de vagas para afrodescendentes no ensino superior.

Como afirma Quijano (2005), a colonialidade do poder na América Latina, se não mais marcada pela histórica dependência material da Europa, agora é estabelecida por suas relações subjetivas e intersubjetivas com a chamada Europa Ocidental. Nessa lógica, europeus e seus descendentes, onde quer que fossem e estivessem, manteriam seus privilégios diante dos colonizados.

Mas tais privilégios tendem a ser ocultados (ou dissimulados), o que impede confronto. Wedderburn (2007) argumenta que o modelo de relações raciais nos países da AL, de caráter racista, tende a utilizar um discurso de harmonia entre as raças para impedir a existência de políticas que sejam baseadas em critérios raciais. O autor destaca que essa falsa harmonia ganhou nomes em alguns países da região, como, por exemplo, a “raça cósmica”¹⁴, no México, o “café com leite”, na Venezuela e a “democracia racial” no Brasil (WEDDERBURN, 2007). Além desse discurso de harmonia das raças, as políticas racialmente dirigidas são contra-argumentadas em nome do nacionalismo e na tentativa de evitar um suposto conflito entre os grupos raciais.

Tais discursos de harmonia social são baseados na miscigenação existente em muitos países da AL, considerada elevada quando em comparação com outros países, principalmente os Estados Unidos. Telles (2003) chama esses discursos de ideologias de “mestizaje”, que valorizam a mistura racial, de maneira romantizada. O autor argumenta que

As elites da América Latina vêm há tempos prescrevendo suas formas de *mestizaje* como receitas para um sistema positivo de relações humanas [...]
Os conceitos de mistura racial da América Latina sustentam que negros, indígenas e brancos se socializam, moram juntos e se misturam biologicamente a ponto de as

¹⁴ O conceito de raça cósmica aparece em um ensaio lançado em 1925 por José Vasconcelos, no México. Defensor da “latinidade”, Vasconcelos argumenta que ao contrário dos Estados Unidos, a AL poderia ter uma grande futuro na mistura racial, pois com ela surgiria o americano por excelência, com o melhor das raças – a raça cósmica. O discurso de raça cósmica ainda é forte nos países da região.

distinções raciais se tornarem irrelevantes. (TELLES, 2003, p.17, destaque no original).

Como boa parte do século XX conviveu com conflitos baseados na ideia de diferenças raciais, os países da AL, com grande mistura racial, foram considerados modelos de relações raciais harmônicas. Mesmo muitos acadêmicos latino-americanos foram influenciados por essas ideias, e durante muito tempo desprezaram as desigualdades sociais entre os grupos raciais (TELLES, 2003).

O interesse acadêmico pelo racismo e a luta antirracista emergiu relativamente tarde nos países latino-americanos, e van Dijk (2008) aponta cinco motivos principais: 1) muitos países viviam na perspectiva de uma “democracia racial”, que negava ou amenizava o racismo existente; 2) o racismo, que não se dava em bases legais, como nos Estados Unidos, era considerado mais benevolente; 3) onde as desigualdades socioeconômicas entre grupos raciais diferentes foram reconhecidas, elas foram atribuídas às desigualdades de classe e pobreza; 4) cientistas sociais geralmente focalizavam as práticas culturais desses grupos (indígenas e negros), tais como as tradições orais passadas entre as comunidades, em vez das práticas diárias de racismo a que estavam expostos; 5) a maior parte da intelectualidade acadêmica pertence aos grupos étnico-raciais dominantes, portanto não estiveram expostos, muitas vezes, a experiências de racismo e dificilmente se interessam em estudar algo que aponta um sistema de desigualdades que os coloca como beneficiários (van DIJK, 2008, p.13-14).

Os estudos emergiram pela insistência dos grupos racializados, através da militância, e pelo movimento antirracista internacional. Tais estudos possibilitaram políticas com foco na população afrodescendente em muitos países da AL, marcando uma mudança nos históricos regimes de desigualdade enfrentados por essas populações.

Com relação aos afrodescendentes latino-americanos, Costa (2012) apresenta quatro grandes regimes de desigualdade que abrangeram historicamente essas populações, assim como os entrelaçamentos globais relevantes: 1) regime de escravidão; 2) nacionalismo racista; 3) nacionalismo mestiço; e 4) regime compensatório. O regime de escravidão, até o século XIX, no qual a lógica de estratificação social, geralmente, era a separação entre homens livres e escravizados, teve como principal entrelaçamento global o lucrativo comércio de escravos. O nacionalismo racista, situado das abolições até a década de 1930, foi marcado transregionalmente pela influência do racismo científico nascido na Europa, a consolidação dos Estados latino-americanos e pela lógica de estratificação social baseada na eliminação

(física e/ou simbólica) da presença negra (submissão ou adscrição racial), em busca de uma “europeização”:

A consolidação dos Estados-nação que se seguiu ao fim da escravidão refletiu a influência do racismo científico que vinha da Europa, determinando décadas de vigência de um modelo nacionalista racista. Com efeito, os pais fundadores dos Estados modernos na América Latina empreenderam esforços deliberados para “europeizar” suas sociedades por meio do controle da imigração e da proibição de práticas religiosas e culturais afro-latino-americanas, buscando obliterar o legado africano. (COSTA, 2012, p.135).

A busca por europeizar as sociedades, característica do racismo nacionalista, pode ser ilustrada pelas políticas de branqueamento empreendidas em países como a Colômbia e a Argentina. O nacionalismo mestiço, por sua vez, foi marcado pela exaltação da mestiçagem biológica e cultural, influenciada no plano transregional/global pelo o conceito de relativismo cultural, e substituiu o discurso do nacionalismo racista a partir da década de 1930 (COSTA, 2012). Tal exaltação da mestiçagem, entretanto, concedia aos afrodescendentes uma posição ambivalente:

Por um lado, esse discurso celebra o papel dos afrodescendentes como aliados dos colonizadores europeus, no âmbito do processo de “civilização” dos trópicos, bem como a importância deles para o desenvolvimento de identidades nacionais mestiças. Ao mesmo tempo, esse discurso de inclusão significa a renúncia a uma identidade afrodescendente. Assim, o que é relevante para a mestiçagem não é mais a ascendência africana dos afrodescendentes, mas sua integração nas nações brasileira, cubana ou colombiana, que representam, de acordo com o discurso da mestiçagem, um prolongamento da civilização europeia nos trópicos. (COSTA, 2012, p.135-136).

A posição ambivalente dos afrodescendentes em países latino-americanos passou a ser questionada por um quadro internacional de mudanças no plano transregional e por atores sociais no cenário nacional de cada país, que deram condições para a emergência de regimes compensatórios (COSTA, 2012). De acordo com Costa (2012), a posição dos organismos multilaterais com relação à diversidade cultural sofreu drástica mudança a partir dos anos de 1980. Até então, influenciado pelo contexto pós Segunda Guerra Mundial, o consenso da ONU, por exemplo, era colocar em segundo plano os direitos de minorias, pois poderiam ir contra a criação de uma ordem internacional viável¹⁵. A partir dos anos de 1980, a diversidade passou a ser valorizada como necessária para o desenvolvimento; e ganham força alianças

¹⁵ A Segunda Guerra Mundial foi marcada por um holocausto de minorias. É por isso que países supostamente de democracia racial, como se dizia do Brasil, eram vistos com bons olhos pelos organismos internacionais, pois eram supostos exemplos de convivência harmoniosa entre diferentes raças e etnias.

antirracistas internacionais. O discurso também mudou nos governos nacionais e locais da América Latina, que agora celebram publicamente a identidade cultural de indígenas e afrodescendentes (COSTA, 2012). Os regimes compensatórios, de acordo com Costa (2012) têm como principal lógica de estratificação (que também é uma lógica de redistribuição) o destaque de uma população-alvo das políticas compensatórias, bem como alianças antirracistas internacionais e influência de organizações multilaterais.

O quadro seguinte (QUADRO 1) sintetiza os regimes de desigualdade que historicamente abrangeram os afrodescendentes na América Latina, de acordo com Costa (2012):

	PERÍODO	PRINCIPAL LÓGICA DE ESTRATIFICAÇÃO/ REDISTRIBUIÇÃO	ENTRELAÇAMENTOS TRANSREGIONAIS
Escravidão	Até o século XIX	Casta	Tráfico de escravos, comércio triangular (Europa, África, Américas)
Nacionalismo racista	Das abolições a aproximadamente 1930	Adscrição racial	Intercâmbio internacional dentro do racismo científico (Europa, Américas)
Nacionalismo mestiço	1930-1990	Classe, adscrição racial, de gênero	Circulação de conceitos culturalistas (Américas)
Regime compensatório	Desde 1990	Classe, adscrição racial, de gênero, população-alvo	Alianças antirracistas transnacionais (Atlântico Negro), organizações multilaterais

QUADRO 1 - AFRODESCENDENTES NA AMÉRICA LATINA: REGIMES DE DESIGUALDADE.
FONTE: COSTA (2012, p.140).

Nessa análise, de acordo com o autor, a posição dos afrodescendentes em cada regime de desigualdade depende “[...] de uma combinação complexa de diversas categorias: classificações etnorraciais (que não podem ser reduzidas à dualidade preto-branco), classe, sexo, grupos-alvo de direitos e políticas etc.” (COSTA, 2012, p.141). Isso quer dizer que dependendo do nível de regime de desigualdade, a posição pode variar: no regime compensatório, ser negro pode ser vantajoso no acesso às políticas de cotas. Mas o autor alerta que “[...] em outros níveis do regime de desigualdade – como discurso, padrões de convivência –, ser classificado como não branco está associado, via de regra, a uma posição subordinada”. (COSTA, 2012, p.141).

Apesar da emergência de regimes compensatórios na história dos regimes de desigualdade da AL, que podem significar, em determinados contextos, vantagens para os afrodescendentes, Costa (2012) alerta que ainda tem força na região os discursos do nacionalismo mestiço, que celebram a mestiçagem de maneira ambígua e relegam, usualmente, os afrodescendentes a uma posição subalterna. Parte do racismo que persiste nessas sociedades está relacionado ao discurso, e van Dijk (2008) argumenta que existem elites simbólicas que perpetuam e criam discursos racistas; isto é, elites (jornalistas, políticos, acadêmicos, escritores, a maioria de brancos/as) que atuam como elites simbólicas brancas, produzindo discursos que legitimam o racismo entre brancos e não brancos.

Mas como funciona o discurso racista, produzido por essa elite simbólica? Para van Dijk (2008) eles são simples e similares a outras formas de discurso de base ideológica que contrapõem “nós” aos “eles”.

- Enfatizam os aspectos positivos do Nós, do grupo de dentro;
- Enfatizam os aspectos negativos do Eles, do grupo de fora;
- Não enfatizam os aspectos positivos do Eles;
- Não enfatizam os aspectos negativos do Nós. (van DIJK, 2008, p.18).

Dizer que os discursos “ênfatizam” não quer dizer, obviamente, que vez ou outra aspectos positivos pertencente ao “eles” são trazidos a tona, mas esses momentos são mais exceções do que regras. Como o racismo é (atualmente) algo negativo, as elites simbólicas têm dificuldade em admitir a existência dele em seus discursos. Dijk (2008) também aponta para a contradição existente nos países latino-americanos: de um lado, suas constituições combatem o racismo; de outro, os discursos de seus políticos são carregados do mesmo; discursos que influenciam diversos campos da sociedade, incluindo a educação.

1.1.1 RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL

Para compreendermos o racismo brasileiro, devemos entender como a população negra é inserida no contexto pós-escravidão. Como argumentamos, a ideia de supremacia da raça branca fazia parte do discurso científico, político e religioso dominante no século XIX, o que servia para as pretensões imperialistas europeias na época.

Tal uso do conceito de raça teve enorme influência nas interpretações acerca da composição da sociedade brasileira entre os séculos XIX e XX. A maioria da população da época era negra. As elites intelectuais, de formação europeia, consideravam a presença de não-brancos um indicativo de degradação moral e social para o país (TELLES, 2003; MEDEIROS, 2004). A política do branqueamento, que significou incentivar a vinda de imigrantes europeus para aumentar a população branca via mistura racial, foi a solução encontrada pelos intelectuais. De acordo com as interpretações, a raça branca, superior, misturada com a raça negra e indígena formaria, em poucas décadas, um tipo branco brasileiro.

A procura por um branqueamento da população começou a ceder espaço para a valorização da mistura racial brasileira somente a partir da década de 1930. O principal marco teórico em que as relações raciais no Brasil passaram a ser pensadas foi fornecido por Gilberto Freyre (influenciado pela ideia de raça cósmica de José Vasconcelos). Na sua obra mais conhecida, “Casa Grande e Senzala”, a miscigenação brasileira “deixou de ter uma conotação pejorativa para se tornar uma característica nacional positiva e o símbolo mais importante da cultura brasileira” (TELLES, 2003, p. 50). A mistura racial do brasileiro passou a ser tomada como indicador de que as relações raciais aqui não eram conflituosas. Dentro dessa lógica, casos de racismo que surgissem seriam consequências de comportamentos individuais, não de uma estrutura desigual, por desconhecimento ou ignorância (SANTOS, 1984).

Mesmo a mistura racial recebendo elogios do discurso da democracia racial, que a apontava como solução para o racismo, o que estava sendo elogiado, indiretamente, era o branqueamento da população brasileira (TELLES, 2003). Ou seja, mesmo com o elogio da mistura de raças, as características fenotípicas atribuídas aos brancos ainda eram colocadas como hierarquicamente superiores às características dos não brancos, principalmente os negros. Ainda permanecia a busca por um tipo branco brasileiro.

Como as desigualdades de tratamento entre negros e brancos eram evidentes, a visão do Brasil como paraíso racial não durou muito tempo. Nos anos de 1950, Oracy Nogueira (2006 [1955]), em estudo acerca das relações raciais na cidade de São Paulo, aponta para a existência de um racismo baseado na cor de pele. O racismo brasileiro passou a ser definido, a partir daí, como um racismo de “marca”: a discriminação é baseada em critérios fenotípicos, não sanguíneos.

O racismo de marca, segundo Guimarães (1997) não exclui a convivência de negros e brancos na sociedade brasileira. O racismo tende a se manifestar em situações de disputa por

espaço social, onde a raça torna-se relevante. O racismo brasileiro é implícito e ambíguo (GOMES, 2002), ou seja, em alguns espaços sociais negros, brancos e indígenas convivem sem que a raça signifique desvantagem, enquanto que em outros espaços, nos quais bens materiais e simbólicos estão em disputa, raça é usada para garantir privilégios aos mais brancos.

1.1.2 RELAÇÕES RACIAIS NA COLÔMBIA

Wade (1993) argumenta que é usualmente aceito que a ideia de raça é um construto social, baseado em critérios de aparência ou ancestralidade, embora tais critérios não sejam os mesmos em lugares e períodos históricos distintos; por isso raças não são categorias auto-evidentes. Para o autor

[...] racial categories are processual in two ways: first, as a result of the changing perceptions of the nature/culture divide that they themselves mediate; second, as a result of the interplay of both claims to and ascriptions of identity, usually made in the context of unequal power relations. The second process is of particular significance in the Latin American context because one feature of a racial order based on race mixture is ambiguity about who is and who is not “black” or “indian” [...]

Ambiguity about blackness or indianness does not, however, mean the insignificance of blacks or indians, or more exactly, of people for whom blackness and indianness is an important aspect of personal and social identity (WADE, 1993, p.4)¹⁶.

Essa ambiguidade sobre quem é ou quem não é negro ou indígena, importante porque está baseada em relações desiguais de poder, característica dos discursos raciais da AL, também é vista na Colômbia. Antes de entendermos o modelo de relações raciais colombiano, é preciso retomar o percurso histórico da ideia de pertencimento racial no país.

Até o século XVIII, Nova Granada era uma verdadeira sociedade de castas, na qual uma das maiores ofensas para um indivíduo era ser chamado por uma raça na qual ele não

¹⁶ “[...] categorias raciais são processadas de duas maneiras: primeiro como resultado da mudança de percepção da divisão natureza/cultura que elas próprias mediam; segundo, como resultado da interação de ambas as reivindicações e atribuições de identidade, geralmente feitas no contexto de relações de poder desiguais. O segundo processo é particularmente significativo no contexto latino-americano porque uma parte da ordem racial baseada na mistura de raça é ambígua a respeito de quem é e quem não é “negro” ou “indígena” [...]

Ambiguidade sobre a negritude ou indianidade não significa, entretanto, a irrelevância de negros ou indígenas, ou mais exatamente, para as pessoas cuja a negritude ou indianidade são aspectos importantes da identidade pessoal e social”[tradução nossa]

pertencia. A elite se orgulhava de ter supostamente sangue puro (europeu) em meio a uma sociedade mestiça, negra e indígena (WADE, 1993).

Já no século XIX, com a consolidação do estado colombiano, uma preocupação das elites crioulas era com relação à modernização nacional, inspirados em ideais de liberdade, progresso, indústria, ciência e razão. A mistura racial da população, vista como um problema, de início, passou a ser vista de maneira positiva por maior parte da elite (WADE, 1993). Porém, com um detalhe: o passado indígena era evocado como glorioso, mas o futuro era pensando em termos de um mestiço cada vez mais branco, resultado da mistura das raças.

Nessa busca de um tipo colombiano mestiço e branco, na Colômbia existiram tentativas de aumento da população branca, a partir de leis imigratórias, para reduzir o número de não brancos. Ainda que a imigração de europeus para a Colômbia não tenha ocorrido da mesma forma que no Brasil, a preocupação das elites com a presença negra e os discursos incentivando o branqueamento são possivelmente exemplos de história conectada com o Brasil (GRUZINSKI, 2003). A presença negra na região do Pacífico colombiano era vista como um problema para a modernização, que poderia ser solucionado com presença de população branca. Essa visão é semelhante às políticas de branqueamento brasileiras e de outros países da América Latina no século XIX.

Exemplo desse pensamento que aponta a mestiçagem como solução, que perdurou até início do século XX, foi a opinião expressa por Laureano Gómez, jornalista e político colombiano. Em 1928, ele defendeu que a raça colombiana derivava da mistura de três raças: espanhóis, indígenas e negros. Sendo as duas últimas inferiores (de acordo com ele, indígenas “bárbaros” e negros “infantis”)[!], restava ao caráter colombiano ser guiado por sua parte espanhola (WADE, 1993). É significativa a opinião desse membro da elite intelectual, que reflete a oposição clássica do racismo de ênfase no “nós” (supostamente brancos) e desprezo no “eles” (negros e indígenas) (van DIJK, 2008), para entendermos o contexto colombiano: Laureano Gómez foi influente político colombiano, chegando à presidência do país em 1950.

A partir da segunda metade do século XX, a defesa de um país mestiço passa a prevalecer no discurso das elites. Por outro lado, nesse discurso de valorização da mistura, tanto biológica quanto cultural, indígenas e negros são inferiorizados. Aqui temos a ideologia do “todos somos mestizos”, que valoriza a mestiçagem, por um lado, mas por outro discrimina ao apontar que alguns mestiços são mais claros do que outros (e esses mais claros tem mais vantagens na sociedade) (WADE, 1993). Esse discurso “somos todos mestizos” se aproxima com a ideia de mestiço no Brasil, com o discurso “todos temos um pé na senzala”, o

que também consideramos como possível exemplo de história conectada (GRUZINSKI, 2003).

De acordo com Wade (1993), a hierarquia racial colombiana, que chama de “triangular racial order”, convive com o elogio a mestiçagem. Ao mesmo tempo em que os brancos estão no topo da hierarquia, tanto em termos de poder (são a elite econômica e intelectual do país) quanto em termos de discurso (são associados à saúde, civilização; criadores da nação, mais educados e superiores culturalmente), indígenas e negros estão na base do triângulo hierárquico, também em termos de poder (apresentam geralmente piores indicadores socioeconômicos) quanto em termos de discurso (são associados ao atraso, dependência, mundo ruralizado e preguiça; ao mesmo tempo em que a ancestralidade indígena e a música e dança dos negros são exaltados) (WADE, 1993). Isso não quer dizer que não existam brancos nas camadas mais pobres da sociedade ou negros nas classes médias, por exemplo. Mas raça e classe foram associadas de tal modo durante séculos que construíram tais imagens para os grupos raciais. Para Wade (1993),

These images are a consequence of the fact that the triangular racial order presented here overlaps strongly with a basic class order that, beginning with colonialism, slavery, and the exploitation of indian labor, has structured race in this hierarchical fashion¹⁷ (WADE, 1993, p. 20).

Dez anos depois da publicação dessa interpretação sobre a mestiçagem na Colômbia, Wade (2003) enfatizaria que a mesma é um conceito chave no marco das ideias de raça, nação e multiculturalismo na América Latina. Mas ao contrário de pensarmos em mestiçagem no singular, devemos pensar como um processo múltiplo (como múltiplas mestiçagens), sem desmentir seu caráter racista ou fazer apologia (WADE, 2003). Existe uma relação de processos de exclusão e inclusão nas relações sociais envolvendo negros, brancos, indígenas e mestiços; ela permite até mesmo elementos de fortalecimento de identidades negras e indígenas. Dentro desse ponto de vista,

[...] el mestizaje es un espacio de lucha. No es una razón para ser automáticamente optimista, porque implica desestabilización y movimiento de diáspora; ni es una razón para que los latinoamericanos se duerman en los laureles porque el mestizaje puede tener efectos de inclusión. Es una lucha para ver qué va a ser incluido y excluido, y para ver hasta dónde pueden retarse las jerarquías de poder.

[...]

Si en la ideología del mestizaje siempre existía un espacio, aunque restringido, para lo negro y lo indígena, la nueva constitución [de 1991] no introduce algo inaudito y radicalmente nuevo, sino que adapta y transforma formas ya conocidas. Las mismas

¹⁷ “Essas imagens são uma consequência do fato que a ordem racial triangular apresentada aqui se sobrepõe fortemente com uma ordem de classe básica que, iniciando com o colonialismo, escravidão, e a exploração do trabalho indígena, tem estruturado raça nesta forma hierárquica”. [tradução nossa].

luchas siguen vigentes y es evidente que, a pesar de los derechos importantes para las comunidades afrocolombianas e indígenas que introdujeron la constitución y la legislación posterior, el control político y económico dominante sigue restringiendo fuertemente los derechos de estas comunidades. Por eso sigue la lucha para definir para lo afrocolombiano y lo indígena espacios dignos de una sociedad democrática¹⁸. (WADE, 2003, p.292).

A mestiçagem, então, é importante para entendermos as relações raciais na Colômbia por estar envolvida nos processos de inclusão e exclusão, na hierarquia de poder, envolvendo brancos, indígenas e negros (WADE, 2003). A Constituição colombiana de 1991 aponta para direitos importantes para comunidades indígenas e afrodescendentes, mas o controle político e econômico do grupo racial dominante ainda limita as conquistas desses grupos. Por essa razão, é interessante analisarmos as atuações dos movimentos militantes negros em Colômbia, como exemplos das muitas formas coletivas de luta desse grupo racial.

1.2 MOBILIZAÇÃO MILITANTE E A PAUTA EDUCACIONAL: BRASIL

As lutas da população negra contra a opressão no Brasil têm início com a chegada dos primeiros negros escravizados em solo brasileiro. Formas de resistência física e simbólica, tais como fuga, protestos e organização de quilombos, foram maneiras encontradas pelos negros brasileiros para manterem sua dignidade diante do absurdo da escravidão, até o fim do regime escravista.

Com o fim da escravidão, no início do século XX, os grupos organizados negros passaram a refletir suas consequências para a situação da população negra, principalmente nos grandes centros urbanos (GONÇALVES e SILVA, 2000). Grupos de imprensa negra foram organizados, assim como organizações preocupadas em destacar a manifestação cultural da população negra, como o Teatro Experimental do Negro (TEN), criado em 1944 por Abdias

¹⁸ “[...] a mestiçagem é um espaço de luta. Não é uma razão para ser automaticamente otimista, porque envolve desestabilização e movimento de diáspora; nem é razão para os latino-americanos dormirem sobre os louros porque a mestiçagem pode ter efeitos de inclusão. É uma luta para ver o que vai ser incluído e excluído, e ver até onde podem desafiar as hierarquias de poder.

[...]

Se na ideologia da mestiçagem sempre existiu um espaço, embora restrito, para o negro e indígena, a nova constituição [1991] não introduz algo inédito e radicalmente novo, mas adapta e transforma formas já conhecidas. As mesmas lutas seguem em vigor e é claro que, apesar dos importantes direitos para as comunidades afro-colombianas e indígenas que introduziram a constituição e legislação posterior, o controle político e econômico dominante continua fortemente restringindo os direitos dessas comunidades. Por isso a luta continua para definir espaços dignos de uma sociedade democrática para o afro-colombiano e o indígena”. [tradução nossa].

do Nascimento. Matilde Ribeiro (2013) argumenta que o momento pós-abolição significa a busca por cidadania por parte dos movimentos negros brasileiros.

Nessa primeira metade do século XX, o que a maior parte dos movimentos negros brasileiros buscava eram formas de inserção do negro na sociedade capitalista. A educação era apontada como fator de extrema importância para tal (GONÇALVES e SILVA, 2000; DOMINGUES, 2008).

Porém, com a ditadura militar que durou de 1964 a 1985, muitos grupos militantes tiveram suas manifestações públicas desarticuladas, uma vez que manifestações de cunho racial eram proibidas pelo governo militar. O governo da época apoiava suas interpretações acerca da sociedade brasileira na ideologia da democracia racial: os brasileiros vivem em harmonia, independente da raça ou etnia.

Mesmo nesse cenário de ditadura, em 1978 um importante grupo militante surge, o Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNU), em São Paulo (GONÇALVES e SILVA, 2000). Graças à influência do MNU, a Constituição de 1988 criminalizou a discriminação racial, e a Lei Caó, em 1989, criada pelo deputado Carlos Alberto de Oliveira, tipificou o racismo como crime.

O momento pós-reabertura política (1985) possibilitou a maior mobilização e visibilidade das demandas dos movimentos negros brasileiros. Além da Constituição de 1988, a passagem para a década de 1990 marcaria uma mudança no posicionamento político de grande parte da militância negra. Estudiosos das relações raciais, atores, esportistas e músicos passaram a usar a maior liberdade de expressão para denunciar a situação socioeconômica da população negra¹⁹.

Por exemplo, em 1983, o deputado federal Abdias do Nascimento apresentou o projeto de lei (PL) 1332/83. No projeto, existia a proposta de políticas de ação afirmativa (no documento, o termo utilizado é ação compensatória) para a população negra em setores como trabalho, política e educação. Na educação, o PL previa concessão de bolsas de estudo para estudantes negros (40% das bolsas do Ministério da Educação, nos níveis primário, secundário, superior e na pós-graduação); também mudança curricular em todos os níveis da educação (primário, secundário, superior e na pós-graduação) para incluir nos cursos de História o ensino das contribuições dos africanos e seus descendentes a civilização brasileira;

¹⁹ O rap brasileiro, que tem sua maior força em São Paulo, inspirado nos movimentos civis dos Estados Unidos, surgiu utilizando a música e suas letras como denúncia do espaço ocupado pelo negro de periferia em uma sociedade de consumo que exclui tanto quem não tem dinheiro quanto quem não é branco. O grupo Racionais MC's, em suas letras politizadas, foi o maior exemplo dessas manifestações em meados dos anos de 1990.

eliminação de estereótipos negativos dos negros nos livros didáticos; valorização da família negra nos materiais didáticos; entre outras medidas²⁰.

Além da PL de Abdias do Nascimento, outras propostas foram apresentadas por militantes negros. Matilde Ribeiro (2013, p.201) apresenta quadro sintético (QUADRO 2) de três documentos elaborados pelos movimentos negros brasileiros, de 1986 a 2010, de acordo com o que cada um dizia acerca da educação e a população negra:

	Documento 1: Declaração da Convenção o Negro na Constituinte (CNC, 1986)	Documento 2: Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial (MZIP, 1995)	Documento 3: Programa Brasil Quilombola (PRB, 2003-6)
Educação	<ul style="list-style-type: none"> - O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da História da África e da História do Negro no Brasil; - A Educação será gratuita, em todos os níveis, independente da idade do educando. Será obrigatória a nível de I e II graus; - A elaboração de currículos escolares será, necessariamente, submetida à aprovação de representantes das comunidades locais; - A verba do Estado destinada à Educação corresponderá a 20% do Orçamento da União; - Que seja alterada a redação do § 8º do Artigo 153 da Constituição Federal, ficando com a seguinte redação: a publicação de livros, jornais e periódicos não depende de licença da autoridade. Fica proibida a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou preconceitos de religião, de raça, de cor ou classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes; - A ocupação dos cargos de direção e coordenação nas escolas públicas e de delegado de ensino será efetivada mediante eleição, com a participação dos professores, alunos e pais de alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recuperação, fortalecimento e ampliação da escola pública, gratuita e de boa qualidade; - Implementação da Convenção sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; - Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União; - Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras; - Desenvolvimento de programa educacional de emergência para eliminação do analfabetismo; - Concessão de bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus; - Desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Implementar os dispositivos legais que garantam o acesso e a permanência das crianças negras na escola, acompanhados de medidas que estimulem a participação das famílias e da comunidade; - Estimular a alfabetização e a qualificação profissional de jovens e adultos; - Garantir a inserção de jovens adultos negros nas universidades; - Assegurar qualidade de ensino e a adoção da pedagogia interétnica, inter-racial e não sexista no sistema educacional; - Adotar, nas políticas públicas de apoio à pesquisa científica e tecnológica, igualdade de tratamento para os projetos referentes às relações raciais.

QUADRO 2 - SÍNTESE DE PROPOSTAS DO MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO, 1986-2010.
FONTE: RIBEIRO (2013, P.201).

²⁰ Disponível em < <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=190742> > acesso em 23 dez. 2016.

No primeiro documento, Declaração da Convenção o Negro na Constituinte, 1986, já é apresentada a inclusão do ensino de História e cultura africana e dos negros no Brasil no currículo (isso só ocorreria, entretanto, em 2003). Há a preocupação com medidas universalistas, isto é, sem recorte racial, tais como a destinação da verba do Estado para a educação e a defesa do ensino gratuito. No segundo documento, o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, de 1995, ideais universalistas também ganham destaque, como a defesa e fortalecimento da escola pública. Essa preocupação com a escola pública sugere que a militância reconhece que grande parte dos negros brasileiros, assim como grande parte da população, depende desse tipo de ensino. Também aparece preocupação com os livros didáticos, concessão de bolsas para adolescentes negros de baixa renda e outros tipos de ação afirmativa, como as direcionadas ao acesso ao ensino superior e técnico. No terceiro documento apresentado por Ribeiro (2013), o Programa Brasil Quilombola, a preocupação é com a permanência da criança negra na escola, a inserção de negros nas universidades, e as políticas públicas de apoio às pesquisas sobre relações raciais.

Observamos, pelos excertos dos três documentos apresentados por Ribeiro (2013), como as preocupações relacionadas ao campo educacional se modificaram nas três décadas distintas. Podemos interpretar isso como resultado de disputas no campo das políticas educacionais (RANCIÈRE, 1996), nas quais certas visões de mundo foram modificadas (MUELLER e SUREL, 2002), como, por exemplo, a ênfase maior em políticas focadas na população negra vista no terceiro documento em comparação com as políticas mais universalistas do primeiro documento. O terceiro documento difere do primeiro também porque, décadas depois, tem condições suficientes para demandar políticas específicas para os afro-brasileiros (o que o PL de Abdias do Nascimento buscou em 1983), uma vez que as políticas mais universalistas, provavelmente influenciadas pelo discurso da democracia racial, pouco modificaram a situação do negro brasileiro.

Contra o discurso da democracia racial estão na pauta dos movimentos sociais negros propostas que combatem o racismo e valorizam a importância do negro na história do país. Por exemplo, em 20 de novembro de 1995, na “Marcha Zumbi dos Palmares – contra o racismo, pela cidadania e a vida”, o movimento negro brasileiro entregou ao então presidente da república Fernando Henrique Cardoso um documento com as suas principais reivindicações, o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, denunciando o racismo, defendendo a inclusão dos negros na sociedade brasileira e apresentando propostas concretas de políticas públicas. A escolha da data não poderia ser mais oportuna: tratava-se da

celebração dos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, símbolo maior da resistência dos negros brasileiros.

Entre as propostas contidas no Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, estavam àquelas voltadas para a educação, à cultura e a comunicação. Elas cobravam o papel do Estado em dar mais visibilidade e incentivo a manifestações da cultura negra, além da preservação desta, e garantir a representação proporcional dos grupos étnico-raciais nas campanhas de comunicação do governo e de entidades que com ele mantenham relações econômicas e políticas. Assim como as demais propostas do documento, essas se apoiam na interpretação da Constituição brasileira de 1988 que, ao tratar a igualdade, impede o tratamento desigual, mas permite a adoção de medidas para criar condições materiais de igualdade (MARÇA ZUMBI DOS PALMARES, 1995).

As propostas dirigidas ao campo educacional, particularmente, eram apoiadas nas denúncias contidas no documento entregue, entre elas as que tratavam do modelo eurocêntrico de currículo escolar brasileiro; o comportamento dos professores diante das crianças negras; a perpetuação dos valores hierárquicos entre brancos e negros na sociedade; e o baixo percentual de estudantes negros no ensino superior. Objetivavam a igualdade de oportunidade e tratamento. As propostas incluem não apenas políticas particularistas para os negros, como também políticas universalistas, como a eliminação do analfabetismo e o fortalecimento da escola pública. Entre as ações afirmativas, o documento inclui além do acesso às universidades, aquelas destinadas aos cursos profissionalizantes e as áreas de tecnologia de ponta. Isso indica que o movimento negro brasileiro entende que a melhora nas condições da população negra se dará, entre outras coisas, com o aumento do número de negros em setores de produção de conhecimento.

Entretanto, muitas das reivindicações do movimento negro no campo educacional não foram respondidas; e as respondidas somente o foram em parte, pelo Estado brasileiro, a partir da Conferência de Durban, o que demonstra que os acordos internacionais são um dos fatores importantes para a análise das políticas contemporâneas.

Nas décadas de 1990 e 2000 no Brasil, o movimento negro conseguiu parceria significativa com o partido de esquerda no poder, o Partido dos Trabalhadores (PT), resultando em abertura para políticos e militantes negros. Diante do avanço mais conservador na política e sociedade, a partir do ano de 2013, e a crise política e econômica resultante das decisões do próprio PT, conquistas dos movimentos negros passaram a ser atacadas como conquistas “petistas”. O cenário atual (2016/2017) é incerto, uma vez que a presidência da

república passou para as mãos do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), outrora aliado do PT, com uma agenda voltada para a diminuição dos gastos públicos.

1.3 MOBILIZAÇÃO MILITANTE E A PAUTA EDUCACIONAL: COLÔMBIA

O final da escravidão significou para os negros colombianos o início de novas formas de resistência à opressão e luta por direitos. Com o início do século XX, grupos negros se mobilizam em torno de pautas únicas, com o objetivo de cobrar do Estado suas demandas.

Nos anos 1960 e 1970, influenciados pela mobilização dos negros nos EUA, surgiram mobilizações negras nos grandes centros urbanos, encabeçadas por intelectuais (ZAMBRANO, 2012). Mas é nas mobilizações negras do campo a maior força militante dos afro-colombianos, principalmente a partir das demandas por território dos anos 1990. Os palenques, comunidades rurais criadas pelos negros libertos ou fugitivos do regime escravista, formados ainda na época da escravidão, foram utilizados como exemplos simbólicos de conquistas. As comunidades que viviam nesses territórios se mobilizaram a fim de reconhecer seus direitos, o que somente ocorreria na década de 1990, quando a aproximação do movimento negro colombiano com o movimento indígena possibilitou o reconhecimento de direitos culturais e territoriais na Constituição de 1991 (SANTOS, 2012). De acordo com Arruti

A Constituição colombiana de 1991 notabilizou-se pelo fato de ter reconhecido, de uma forma praticamente inédita, a natureza pluriétnica e multicultural da sua nação, dando um lugar específico tanto às comunidades indígenas, quanto às comunidades negras. Tal reconhecimento veio acompanhado ainda de uma nova política fundiária, que pode levar ao reconhecimento de quase um quarto do território nacional como “resguardo indígena” (cerca de 2% da população colombiana), assim como institui uma nova figura de direito territorial, que beneficia as comunidades negras rurais (cerca de 10% a 12% da população). (ARRUTI, 2000, p.95).

O Estado colombiano garantiu tais direitos às populações indígenas e negras para fortalecer o processo de paz interna no país, aumentando o número de interlocutores na sociedade civil e fazendo frente às guerrilhas (ARRUTI, 2000). As organizações militantes indígenas já possuíam força desde a década de 1960, mas o mesmo não ocorria com a militância negra, que carecia de representação política a época da constituição.

Essa fragilidade da representação política negra reflete-se no sinuoso percurso que tais conquistas constitucionais tiveram que percorrer. Durante os trabalhos preliminares da Assembléia Constituinte, um grupo de militantes e estudiosos da questão negra apresentou à Comissão de Igualdade um documento que fazia propostas relativas às “populações indígenas, negras e de outros grupos étnicos”. O documento rompia, então, com a tendência dominante de só se falar de grupo étnico com relação aos grupos indígenas, atribuindo a todos o mesmo estatuto. Mais adiante, porém, durante os trabalhos efetivos da Constituinte, tal documento foi ignorado no processo de elaboração de um novo documento, produzido por dois delegados indígenas, que apresentava uma proposta relativa apenas aos grupos indígenas, usando o termo “outros grupos étnicos” de forma genérica e indefinida, sem fazer qualquer outra referência às populações negras. Apesar dessas dificuldades, uma aliança negro-indígena, apoiada em outros segmentos políticos, permitiu a aprovação do artigo constitucional transitório no. 55, que previa a criação de uma Comissão especial para redigir o projeto de lei que regulamentaria os direitos territoriais das comunidades negras rurais da costa do Pacífico (ARRUTI, 2000, p.96).

Já nesse momento, conforme Arruti (2000) e Rodrigues (2014), o movimento negro colombiano situa a população negra como um grupo étnico, algo inédito, com exceção do tratamento que era atribuído ao grupo negro raizal. Tal estratégia é relevante como bandeira de luta, uma vez que na Colômbia, assim como em outros países da AL, durante tempos imperou o mito da mistura racial como maneira de resolução de conflitos étnicos (WEDDERBURN, 2007).

Ao situar as populações negras rurais como étnicas, o movimento negro colombiano se aproximou do modelo utilizado pelo movimento indígena para garantir os direitos territoriais. De acordo com Márcio Santos (2012), ainda que a participação populacional de afro-colombianos seja maior que a indígena, os primeiros estiveram ausentes do discurso político durante anos. Como consequência, o Estado colombiano importou o modelo de legislação relativa aos grupos indígenas nas questões territoriais (ARRUTI, 2000; RODRIGUES, 2014).

Entretanto, as comunidades rurais negras do pacífico não possuíam, na época, as mesmas formas de organização das populações indígenas, e “[...] o Estado colombiano inventa, por meio de uma série de silogismos que partem de uma duvidosa analogia com a situação indígena, um determinado tipo de organização social e política a qual, em realidade, aquelas comunidades deverão adaptar-se. (ARRUTI, 2000, p.97).” Arruti (2000) considera duvidosa a analogia feita pelo Estado porque faltavam dados empíricos acerca do modo de organização de tais comunidades negras. Por outro lado, ao abrir um novo campo de direitos, o Estado colombiano também abriu um campo de pesquisas novo para os cientistas sociais, pautado na necessidade de definição imposta por essas legislações. A partir de então

as tradicionais questões dos antropólogos acerca da diversidade da organização social, da normatividade e da transmissão do patrimônio material e simbólico dos grupos sociais, até então voltadas apenas aos grupos indígenas, passassem a ser postas também com relação às comunidades negras do Pacífico (ARRUTI, 2000, p.97).

O que ocorreu graças às legislações acerca do território foi o início de pesquisas acerca das formas de organização da população negra rural do Pacífico, ao mesmo tempo em que a legislação e as próprias pesquisas produziram novos padrões de organização nessas comunidades (ARRUTI, 2000). A própria Lei 70, de acordo com Arruti (2000), contém uma leitura implícita da cultura negra colombiana, nos moldes da cultura indígena, quando a define em características associadas à imagem de “guardiões da terra”. Como argumenta Rodrigues (2014), a analogia pode ter sido positiva para as comunidades negras do Pacífico, mas o mesmo não se pode dizer dos afro-colombianos vivendo em centros urbanos.

Aqui temos uma mudança de postura do movimento negro colombiano. Enquanto que o movimento negro surgido na década de 1960, influenciado pela militância negra dos Estados Unidos e a descolonização dos países africanos levantava a bandeira da negritude, sem alcançar grande penetração popular, a metáfora do cimaronismo, na década de 1980, teve maior repercussão (ARRUTI, 2000). O cimaronismo nasce na mesma época da organização *Cimarron*²¹, grupo militante nascido “[...] a partir de um grupo de estudos formado por estudantes oriundos da região do Pacífico, mas que ao longo dos anos, mantendo uma estrutura bastante descentralizada, se expandiu na forma de pequenos grupos de estudo por todo o país.” (ARRUTI, 2000, p.99). Seu nome está associado à formação dos palenques, uma vez que “cimarrones” eram chamados os negros que constituíam comunidades independentes, a maioria na costa do Pacífico, após fugirem da escravidão.

Atualmente, existem mais de 3 mil organizações rurais e urbanas que agem na defesa e reivindicação de direitos para os afro-colombianos (SOUSA, 2009), sendo a maioria rural, das comunidades do Pacífico colombiano (ZAMBRANO, 2012). Mas apesar desse número, nem todas possuem condições financeiras favoráveis, além de serem muito fragmentadas, de acordo com Sousa (2009).

Entre as organizações não-governamentais, destacamos O Movimento Cimarrón. O movimento, criado em 1982 por estudantes negros do Círculo de Estudios de la Problemática de las Comunidades Afro-colombianas, busca no símbolo do cimaronismo a unidade para os afro-colombianos. Teve destaque na mobilização em torno da Lei 70, nos anos de 1990, e na

²¹ O histórico, bem como atuais ações do Movimento Cimarron estão disponíveis na página do grupo na internet: <http://movimientocimarron.org/> acesso em 27 jul. 2014.

conferência de Durban, de 2001. Entre seus objetivos estão o combate ao racismo, incentivo ao desenvolvimento das comunidades afro-colombianas, promoção do empoderamento das mulheres afro-colombianas, o desenvolvimento da identidade afro-colombiana e a implantação da etnoeducação e os estudos afro-colombianos no sistema escolar.

O Movimento Cimarrón tem feito cobranças junto ao Estado quanto ao cumprimento de medidas que beneficiam os afro-colombianos. Em 2008, em texto²² assinado pelo atual líder do movimento e um dos seus criadores, Juan de Dios Mosquera Mosquera, é feita denúncia quanto a falta de cumprimento da Lei 70 de 1993, que criou as Cátedras de Estudos Afro-colombianos no sistema escolar quinze anos antes:

15 años después de su creación debemos reconocer que se han perdido 15 valiosos años, porque, hasta el momento ni el Ministerio ni las Secretarías de Educación seccionales han tenido voluntad política para ejecutar acciones coherentes o un plan para la integración de la Afrocolombianidad en la enseñanza de las Ciencias Sociales y las Humanidades, y menos, en los procesos curriculares de la educación superior. Los Estudios Afros constituyen una estrategia ideológica de la mayor trascendencia para construir una nueva visión sobre la historia, presencia, contribuciones y el protagonismo de los pueblos africanos y afrocolombiano en la historia, construcción y desarrollo de la cultura y el conjunto de las esferas de la sociedad colombiana. Además es una herramienta básica para promover la eliminación de las representaciones, prejuicios, atribuciones que se asignan a la persona negra dentro de la mentalidad y cultura racista de los colombianos y colombianas. Los Estudios Afros son indispensables para la eliminación del racismo y las conductas y prácticas de exclusión racial que afectan la convivencia y el relacionamiento de las personas afros dentro de la sociedad nacional²³. (MOSQUERA MOSQUERA, 2008, s/n).

O texto tem teor de denúncia e crítica, com certa ironia quanto à falta de cumprimento da lei. Aponta para a importância dos estudos afro-colombianos como estratégia ideológica para a construção de uma nova visão sobre a história e contribuição dos afro-colombianos e superação do racismo. Situar os estudos afro-colombianos como estratégia ideológica pode significar que parte do movimento negro colombiano, considerando a importância da educação para a sociedade, pensa o currículo como um campo de disputa pelo

²² Disponível em <http://www.movimientocimarron.org/pdf/catedra.pdf> acesso em 11 mar. 2015.

²³ “15 anos após a sua criação devemos reconhecer que foram perdidos 15 anos preciosos, porque, até agora nem o Ministério nem as secretarias de Educação tiveram vontade política para implementar ações coerentes ou um plano para a integração da afrocolombianidade no ensino das Ciências sociais e Humanas, e menos nos currículos do ensino superior. Os Estudos Afros constituem uma estratégia ideológica da maior importância para construir uma nova visão sobre a história, a presença, contribuições e o protagonismo dos povos africanos e afro-colombianos na história, construção e desenvolvimento da cultura e o conjunto das esferas da sociedade colombiana. É também uma ferramenta fundamental para promover a eliminação de representações, preconceitos, atributos que são colocados na pessoa negra dentro da mentalidade e cultura racista dos colombianos e colombianas. Os Estudos Afros são indispensáveis para a eliminação do racismo e das condutas e práticas de exclusão racial que afetam a convivência e o relacionamento das pessoas afro dentro da sociedade nacional”[tradução nossa].

poder. Esse ponto também o aproxima das aspirações do movimento negro brasileiro nas últimas décadas, o que revela mais um indício de histórias conectadas (GRUZINSKI, 2003).

O texto também apresenta um plano de propostas para a efetivação da Cátedra, dirigido ao Ministério da Educação e as secretarias distritais de educação da Colômbia:

En el plan deberán figurar los siguientes componentes:

- a. La afirmación de los objetivos generales de la Etnoeducación y la Cátedra Afrocolombiana, (Sobre la base de una conceptualización clara de la Etnoeducación Afrocolombiana). Establecer el rumbo que deben seguir los docentes y demás agentes educativos precisando los fundamentos conceptuales, metodológicos y prácticos, que les permitan asumir la implementación de la Etnoeducación Afrocolombiana y el decreto 1 122/98.
- b. Estrategias para llegar al público en general, a los docentes y comunidades educativas y a los grupos beneficiarios especiales.

Algunas de ellas pueden ser las siguientes:

1. Realización de un coloquio nacional sobre los fundamentos conceptuales y metodológicos de la Etnoeducación Afrocolombiana y el decreto 1122/98.
 2. Campaña de sensibilización masiva de los educadores, a través de talleres formativos a cargo de un equipo de especialistas en la visión de la Etnoeducación Afrocolombiana que adopte la SED.
 3. Comprometer y estimular a las Universidades Estatales y Privadas con la creación de programas de post-gradados en Estudios Afrocolombianos y la creación de los Centros de Investigación Afrocolombianos.
 4. Estimular a las universidades, ONGs y Grupos de Educadores para que presenten Propuestas de Programas de Formación Permanente de Docentes – PFPD -.
 5. Comprometimiento de las empresas editoriales educativas.
 6. Adquisición de libros y materiales sobre Estudios Afrocolombianos por el sistema de bibliotecas públicas y escolares.
 - c. Programa para aplicar esas estrategias, que abarquen actividades concretas;
 - d. Medidas a corto, medio y largo plazo para llevar a cabo el plan;
 - e. la formulación realista de los resultados que habrán de alcanzarse y los criterios para supervisarlos y evaluarlos;
 - f. Programa financiero: deberá formularse una estrategia financiera para el plan. Se podría movilizar recursos en los niveles Distrital, departamental e internacional²⁴.
- (MOSQUERA MOSQUERA, 2008, s/n).

²⁴ “O plano deve incluir os seguintes componentes:

- a. A afirmação dos objetivos gerais da etnoeducação e da Cátedra Afro-colombiana (Com base em uma conceituação clara de etnoeducação afro-colombiana). Definir o rumo a ser seguido pelos professores e outros agentes educativos especificando as bases conceituais, metodológicas e práticas que lhes permitam assumir a implementação da etnoeducação afro-colombiana e do Decreto 1122/98.
- b. Estratégias para atingir o público em geral, professores e comunidades educativas e aos grupos beneficiados. Alguns delas podem ser:
 1. Realizar um simpósio nacional sobre as bases conceituais e metodológicas da etnoeducação afro-colombiana e Decreto 1122/98.
 2. Campanha de conscientização em massa dos educadores, por meio de oficinas de formação de uma equipe de especialistas na visão da etnoeducação afro-colombiana adotada pela SED.
 3. Comprometer e incentivar as universidades estatais e privadas, com a criação de programas de pós-graduação em Estudos Afro-colombianos e a criação de Centros de Pesquisa Afro-colombianos.
 4. Estimular as universidades, ONGs e Grupos de educadores a apresentarem propostas de programas de formação permanente de docentes.
 5. Compromisso de editoras educacionais.
 6. Aquisição de livros e materiais em estudos afro-colombianos pelo sistema de bibliotecas públicas e escolares.
- c. Programa para implementar essas estratégias, abrangendo atividades concretas;
- d. De curto, médio e longo prazo para a realização do plano;
- e. Formulação realista dos resultados a serem alcançados e os critérios de acompanhamento e avaliação;

As propostas partem da afirmação da própria cátedra, bem como exige do Ministério da Educação e das secretarias da educação que estabeleçam as bases metodológicas e conceituais aos educadores que permitam a efetivação da Lei. Assim como Romero-Medina (2010) e Restrepo e Rojas (2012), o autor também considera limitado o então alcance das cátedras – ou seja, até que ponto a existência da lei naqueles moldes estava resultando em diferença significativa. O autor propõe campanhas de divulgação dos estudos afro-colombianos; campanhas de sensibilização dos educadores acerca da etnoeducação e da cátedra; incentivo as universidades estatais e privadas a criarem centros de estudos afro-colombianos na pós-graduação; compromisso por parte das editoras de livros didáticos, bem como a aquisição por parte das bibliotecas públicas e escolares de material didático e livros relacionados à temática; e pede estratégias de financiamento para o plano, nos níveis distrital, departamental e internacional. Seu posicionamento traz noções mais concretas para efetivar a legislação já existente.

Outra organização que damos destaque é a Asociación de Alcaldes de Municipios con Población Afrodescendiente, AMUNAFRO. Essa associação é composta pelos administradores dos municípios com população afro da Colômbia, criada pela Federação dos Municípios do Pacífico e pela Associação dos Municípios do Norte de Cauca. O objetivo geral da AMUNAFRO é impulsionar o fortalecimento institucional e o desenvolvimento social e econômico dos municípios representados. Iniciativa recente da AMUNAFRO, que ilustra as atuações da associação para superar os problemas sociais e econômicos dos municípios integrantes, é o plano de desenvolvimento do departamento de Chocó, 2012-2015.

O departamento de Chocó é o departamento colombiano com maior participação de afro-colombianos²⁵ (cerca de 90% da população), e apresenta sérios problemas sociais e econômicos. É o mais pobre da Colômbia, com taxa de analfabetismo três vezes maior que a média nacional, e sua população convive com conflitos armados na zona rural (AMUNAFRO – GOBERNACION DEL CHOCO, 2012).

Por isso, a educação tem papel importante no plano trienal.

f. Programa financeiro: para formular uma estratégia financeira para o plano. Pode mobilizar recursos nos níveis distrital, departamental e internacional.”[tradução nossa].

²⁵ Além dos grupos militantes, intelectuais, atletas e religiosos, muitos músicos afro-colombianos também contribuem para dar visibilidade à população. O grupo ChocQuibTown, reconhecido na América hispânica, desde os anos 2000 reúne em suas músicas ritmos da costa do Pacífico, funk, hip-hop e influências caribenhas para falar dos costumes de Chocó (o nome da banda é uma referência ao nome do departamento). Na música “De Donde Vengo Yo”, em ritmo dançante, eles falam de pobreza, sonhos de consumo, expulsão do povo da terra e racismo.

Tercera Línea Estratégica: Educado y Próspero

Educación Programa 2.

Nueva infraestructura para educación integral en condiciones dignas y para todos los niveles. Mejorar y aumentar la instalaciones físicas del sector, mediante un sistema que garantice el deber ser del proceso educativo, el cabal cumplimiento de las políticas públicas y la adecuada cobertura espacial de todas las subregiones en condiciones dignas y en función de dar respuesta a los a diferentes niveles de educación requeridos²⁶. (AMUNAFRO – GOBERNACION DEL CHOCO, 2012, p.105-106).

O plano inclui a necessidade infraestrutura para todas as sedes educativas, urbanas e rurais, tais como saneamento básico, água potável e acesso à internet banda larga. Para tanto, aponta a possibilidade de alianças público-privadas para sedes educativas de educação de nível técnico (AMUNAFRO – GOBERNACION DEL CHOCO, 2012). Tais propostas vão ao encontro do Plano Nacional de desenvolvimento colombiano:

PROGRAMA EDUCACION CON CALIDAD EN TODOS LOS NIVELES –
Responde ODM 2

En relación con el Eje No. 2 del Plan Nacional de desarrollo, que promueve “Mejorar la calidad de la educación en todos los niveles”, se trabajará por:

- La transformación de la calidad educativa, mediante: a) Mejor desempeño áreas de lenguaje y matemáticas; b) Mejorar desempeño en área de Idiomas extranjeros; c) Mejorar desempeños en Ciencia y tecnologías
- Calidad para la equidad, mediante: a) Implementación del Plan Nacional de Lectura y Escritura en Educación Preescolar, Básica y Media; b) Implementación de proyectos para desarrollar competencias; c) Implementación de proyectos de investigación Institucional; d) Atención a poblaciones con necesidades educativas Diversas; e) Adelantar Procesos educativos con pueblos indígenas y comunidades afro descendientes; f) Implementación del Proyecto Nacional de Bilingüismo; g) Implementar sistemas institucionales de evaluación de estudiantes (SIEE), h) Ofrecer Apoyo a la evaluación formativa y censal de estudiantes, i) Fortalecimiento de los procesos de autoevaluación institucional, j) Promoción de diseños de modelos propios o contextualizados de etnoeducación²⁷. (AMUNAFRO – GOBERNACION DEL CHOCO, 2012, p.80).

²⁶ “Terceira linha estratégica: Educado e Próspero
Programa de Educação 2.

Novas infraestruturas para a educação integral em condições dignas e para todos os níveis. Melhorar e aumentar as instalações físicas do setor por um sistema que garante o processo educacional, a plena implementação de políticas públicas e cobertura espacial adequada de todas as sub-regiões em condições dignas para responder aos diferentes níveis de escolaridade exigida”[tradução nossa].

²⁷ “PROGRAMA EDUCAÇÃO COM QUALIDADE EM TODOS OS NÍVEIS - Responde ODM 2

No tocante ao Plano No. 2 Eixo de Desenvolvimento Nacional, que promove "Melhorar a qualidade da educação em todos os níveis" trabalhará para:

- A transformação da qualidade da educação, através de: a) melhorar desempenho nas áreas de linguagem e matemática; b) melhorar desempenho na área de idioma estrangeiro; c) Melhorar desempenho em ciência e tecnologias.
- Qualidade para a equidade, por: a) Implementação do Plano Nacional de Leitura e Escrita na educação pré-escolar, básica e média; b) Implementação de projetos de desenvolvimento de competências; c) Implementação de projetos de pesquisa institucionais; d) atenção às populações com necessidades diversas de ensino; e) Adiantar processos educativos com povos indígenas e comunidades afrodescendentes; f) Implementação do Projeto Nacional de Bilingüismo; g) Implementar sistemas institucionais de avaliação dos alunos (SIEE), h) Fornecer suporte para a avaliação formativa e censo dos estudantes, i) fortalecimento dos processos de auto-

O destaque dado ao desempenho dos estudantes nas ciências da matemática e linguagem, nos idiomas estrangeiros, e ciências e tecnologias, demonstra a importância com a formação também de força de trabalho. O fortalecimento da etnoeducação, bem como os processos educativos das populações indígenas e comunidades afrodescendentes também é destacado.

Além dos movimentos sociais, intelectuais militantes também produziram análises e propostas sobre a educação da população negra colombiana. Por exemplo, Claudia M. Rosero-Labbé e Ruby E. León Díaz publicaram o livro “Acciones afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal: entre Bicentenarios de las Independencias y Constitución de 1991.”. No livro, lançado na ocasião da comemoração do Bicentário da Independência dos países Iberoamericanos em relação a Espanha²⁸, as autoras apontam as bases para possíveis ações afirmativas na educação, política e mercado de trabalho, em benefício dos afro-colombianos, ao apresentar pesquisas sobre desigualdades que atingem a população negra. Elas também apresentam exemplos de cidades colombianas que utilizam ações afirmativas com foco nos negros.

Rosero-Labbé e León Díaz argumentam que algumas leis colombianas podem ser consideradas de ação afirmativa, tais como a Lei 70, porém ainda existe resistência no país para que sejam implantadas ações afirmativas que garantam vagas no ensino superior, mercado de trabalho ou cargos públicos (ROSETO-LABBÉ e LEÓN DÍAZ, 2009). Considerando esse contexto, as autoras propõem a criação de uma “Consejería Nacional de Políticas para la Promoción de la Igualdad Racial y de las Diferencias Culturales”, capaz de formular, entre outras coisas, políticas de ação afirmativa de acesso ao ensino superior para a população negra baseadas na participação dessa população em cada cidade ou região do país:

El ingreso masivo de personas negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras al sistema de educación pública superior en universidades con excelencia académica, debe fundamentarse en el peso demográfico de dicha población en la ciudad o región en donde se encuentre la institución que acoja la propuesta de abrir cupos especiales. Esta recomendación es válida para todas las universidades públicas del país, con excepción de la Universidad Nacional de Colombia, la cual por su carácter nacional y por reivindicarse la labor de ser la gran constructora del proyecto de nación pluriétnica y multicultural, debe tener cupos especiales iguales al porcentaje de

avaliação institucional, j) Promoção de desenhos de modelos próprios ou contextualizados de etnoeducação”[tradução nossa].

²⁸ O ano de 1810 é considerado marco inicial das guerras de independência das colônias espanholas nas Américas. Em 2010, o governo da Espanha criou a Comissão Nacional para a Comemoração dos Bicentários da Independência das Repúblicas Iberoamericanas, com o objetivo de reforçar os laços entre os países iberoamericanos outrora colônias espanholas (disponível em <http://www.bicentenarios.gob.es/Paginas/Home.aspx> acesso em 21 mar. 2015).

población negra, afrocolombiana o raizal del censo de 2005; es decir 10,60%²⁹. (ROSETO-LABBÉ e LEÓN DÍAZ, 2009, p.778).

Interessante que essa proposta é semelhante à política de ações afirmativas para o ensino superior que seria aprovada no Brasil em 2012. A proposta vai além das políticas de ingresso: questões de permanência dos afro-colombianos no ensino superior também são abordadas no livro.

Además de los cupos para el acceso especial, a las y los estudiantes se les debe garantizar un sistema de bienestar estudiantil diferenciado, que neutralice los procesos de deserción estudiantil. Dentro de este programa de bienestar debe existir un plan de tutoría, acompañamiento, asignación de mentores y refuerzo en donde existan falencias producto de la escolaridad en secundaria: inglés, informática, matemáticas y comprensión y producción de textos en lenguaje académico; en esta lógica se podría contemplar la existencia de un semestre cero (0) o preparatorio. Estos proyectos de bienestar deberían ser financiados por el Ministerio de Educación bajo la figura de una bolsa de incentivos para las universidades públicas estatales con mejores prácticas de inclusión de personas que pertenecen a grupos étnicos³⁰. (ROSETO-LABBÉ e LEÓN DÍAZ, 2009, p.779).

As propostas para neutralizar o abandono dos estudos incluem tutoria, reforço escolar em campos como inglês (língua estrangeira) e matemática e a possibilidade de um semestre preparatório. Apesar de apontar o Ministério da Educação como responsável pelo financiamento, as autoras não dão mais detalhes sobre como funcionariam essas propostas de permanência.

A proposta de políticas de ação afirmativa inclui fortalecer centros de estudos afro e as cátedras.

Las universidades también se deben comprometer a transversalizar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en todas las carreras de pregrado, siendo seleccionados algunos temas de dicha Cátedra como asignaturas especiales en los cursos de maestría y de doctorado. Por último, las universidades por medio de los programas de extensión deben crear propuestas que estimulen a los estudiantes graduados para

²⁹ “O ingresso maciço de pessoas negras, afro-colombianas, raizais e Palenqueras no sistema de ensino superior público em universidades com excelência acadêmica, deve basear-se no peso demográfico dessa população na cidade ou região onde está a instituição que acolhe a proposta de abrir cotas especiais. Esta recomendação é válida para todas as universidades públicas do país, com exceção da Universidade Nacional da Colômbia, que por seu caráter nacional e por afirmar o trabalho de ser a grande construtora do projeto de nação pluriétnica e multicultural deve ter cotas especiais iguais ao percentual de população negra, afro-colombiana ou raizal do censo de 2005; ou seja 10,60%”. [tradução nossa].

³⁰ “Além das cotas de acesso especial para estudantes, deve ser garantido um sistema de bem-estar estudiantil diferenciado, que neutraliza o abandono estudiantil. Dentro deste programa de bem-estar deve existir um plano de tutoria, acompanhamento, orientação de mentores e reforço onde existam lacunas resultantes do ensino médio: inglês, informática, matemáticas, compreensão e produção de textos em linguagem acadêmica; a esta lógica poderia adicionar a existência de um semestre zero (0) ou preparatório. Esses projetos de bem-estar devem ser financiados pelo Ministério da Educação por meio de uma bolsa de incentivos para as universidades públicas estatais com melhores práticas de inclusão de pessoas que pertencem a grupos étnicos.” [tradução nossa].

adelantar carreras profesionales en las áreas de mayorías negras³¹. (ROSERO-LABBÉ e LEÓN DÍAZ, 2009, p.780).

As autoras apresentam exemplos de duas cidades colombianas que já possuem políticas de ação afirmativa: Bogotá e Medellin. Em Bogotá, por exemplo, o governo municipal, junto com as comunidades afro-colombianas, desde 2005 utiliza medidas de ações afirmativa, com foco na qualidade de vida, reconhecimento cultural, combate a violência e pobreza. Tais políticas também contam com medidas de foco educacional, tais como a Política de Afro-etnoeducação da Secretaria de Educação do distrito de Bogotá, de 2009:

Política de Afroetnoeducación de la Secretaría de Educación del distrito de Bogotá (2009). Enmarcada en el «Plan sectorial de educación 2008-2012: educación de calidad para una Bogotá positiva», esta política tiene como objetivo principal aportar a la construcción del proyecto educativo y etnoeducativo de ciudad con perspectiva intercultural, para que las comunidades educativas sean el fundamento de la política pública, garantizando el derecho a la afroetnoeducación. Esta política tiene como principales lineamientos la integralidad, la interculturalidad, la autonomía, la participación comunitaria, la solidaridad y la identidad. Por medio de las estrategias presentes en sus lineamientos y su plan de acción para el año 2009, hace énfasis en el fortalecimiento de la institucionalidad distrital del ámbito educativo en lo concerniente a los procesos de etnoeducación afrocolombiana y la cátedra de estudios afrocolombianos, la formación a maestros(as), la creación y difusión de material pedagógico y la investigación y sensibilización sobre el racismo³². (ROSERO-LABBÉ e LEÓN DÍAZ, 2009, p.806, destaque no original).

Ponto a ser destacado nessa política de Bogotá é o diálogo que existe entre ela e a proposta da cátedra de estudos afro-colombianos, com relação à formação de professores e criação de material pedagógico.

Neste capítulo, apresentamos considerações acerca do racismo e relações raciais em Brasil e Colômbia, bem como algumas propostas de movimentos negros no campo educacional. Algumas similaridades: o discurso da mestiçagem, que apela para uma unidade nacional ao declarar que “todos somos mestiços”, ao mesmo tempo em que coexiste com o

³¹ “As universidades também devem se comprometer a transversalizar a Cátedra de Estudos Afro-colombianos em todos os cursos de graduação, sendo selecionados alguns temas da Cátedra para temas especiais em cursos de mestrado e doutorado. Por último, as universidades por meio dos programas de extensão devem criar propostas que incentivam os estudantes de pós-graduação para entrarem em carreiras profissionais nas áreas de maiorias negras”. [tradução nossa].

³² “Política de Afro-etnoeducação da Secretaria de Educação do distrito de Bogotá (2009). Enquadrado no “Plano setorial da Educação 2008-2012: educação de qualidade para uma Bogotá positiva”, o principal objetivo desta política é contribuir para a construção do projeto educacional e etnoeducativo da cidade, com perspectiva intercultural, para que as comunidades educativas sejam o fundamento da política pública, garantindo o direito a afro-etnoeducação. Esta política tem como principais delineamentos a integridade, a interculturalidade, a autonomia, a participação comunitária, a solidariedade e a identidade. Por meio das estratégias presentes em seus delineamentos e seu plano de ação para o ano de 2009, ênfase no fortalecimento da institucionalidade distrital do âmbito educacional no que diz respeito aos processos de etnoeducação afro-colombiana e a cátedra de estudos afro-colombianos, a formação de mestres, a criação e difusão de material pedagógico e a investigação e sensibilização sobre o racismo.”[tradução nossa].

ideal de branqueamento; a colonialidade do poder que, usando a racialização do outro (FANON, 1979), relega ao negro e indígena o papel de coadjuvante diante do branco europeu e seus descendentes (reais ou simbólicos); a escolha da educação como ponto de luta da mobilização militante, ainda que o Brasil conseguisse uma resposta as suas reivindicações a partir da Conferência de Durban e da participação militante em um governo de esquerda, enquanto a Colômbia conseguiu anos antes, a partir da aproximação com o modelo das comunidades indígenas, no contexto de conflitos armado dos anos 1980 e 1990. No próximo capítulo, apresentamos dados de desigualdades estruturais entre negros e brancos no Brasil e na Colômbia, que geralmente são utilizados como indicadores de desigualdade e base para propostas de políticas educacionais antirracistas, tanto da militância negra como dos pesquisadores.

2 – DESIGUALDADES ESTRUTURAIS ENTRE NEGROS E BRANCOS: BRASIL E COLÔMBIA

O objetivo geral do presente capítulo é apresentar dados estatísticos sobre parte da situação econômica e social das populações negras de Brasil e Colômbia, dando ênfase aos dados do campo educacional. Dados estatísticos populacionais são úteis tanto para a militância quanto para as pesquisas acadêmicas em relações raciais, uma vez que eles podem ser usados para demonstrar as desigualdades existentes entre diferentes grupos raciais ou étnicos.

Inicialmente, apresentamos uma introdução geral acerca da situação dos afrodescendentes em países da AL. Em seguida, voltamos à atenção ao Brasil e a Colômbia.

2.1 POPULAÇÃO NEGRA E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

A história do que hoje chamamos de América começa muito antes da chegada dos europeus nos séculos XV-XVI. Quando utilizamos o termo “América Latina” evocamos a figura de poder do processo de colonização europeia do continente. De acordo com Farret e Pinto (2011), a origem da expressão “América Latina” no século XIX está relacionada à busca por uma diferenciação da “outra América”, mais precisamente os Estados Unidos, assim como a marcação de uma identidade associada aos países que outrora dominavam a região: Espanha, Portugal e França. Após a Segunda Guerra Mundial, o termo se consolida, principalmente graças aos organismos políticos multilaterais (FARRET e PINTO, 2011).

Neste texto, quando utilizamos o termo “afro-latino” ou “afro-latino-americano”, estamos nos referindo às populações da América Latina que possuem ancestralidade africana, associada à diáspora dos povos africanos, forçada pela escravização, entre os séculos XVI e XIX, guardando determinadas tradições culturais ou não, e que devido as suas características físicas são considerados negros, sendo muitas vezes objeto de racismo em seus países.

As populações negras estão presentes em muitos países da América Latina desde o período colonial. Guimarães (2006, p.275), tendo como referencial as populações negras, divide os países latino americanos em quatro grandes grupos, aqui apresentados de maneira breve:

- a) Países com grande participação negra, tanto demográfica como cultural, como Brasil e Cuba;
- b) Países que podemos considerar demograficamente negros, como Haiti e Santo Domingo;
- c) Países com importantes minorias negras, tais como Colômbia, Venezuela e Equador;
- d) Países com escassa população negra, como México, Peru, Uruguai e Argentina.

Provavelmente Guimarães (2006) em sua divisão tenha pensado em termos de dados oficiais acerca das populações negras (na época, os dados oficiais da Colômbia apontavam para cerca de 10% de população negra; discutiremos esses dados adiante). Mas de acordo com grupos militantes (p. ex. WEDDERBURN, 2007), a população negra colombiana corresponde a mais de 30% da população geral, o que a coloca no primeiro grupo descrito pelo autor.

Como discutimos anteriormente, a presença de negros nos países da AL muitas vezes é silenciada em nome da mistura racial ou do discurso de democracia racial. (WEDDERBURN, 2007). Apenas nas últimas décadas, graças à mobilização dos movimentos negros de diversos países, tais populações estão sendo visibilizadas por meio de dados estatísticos.

Exemplo da visibilização dos negros ocorreu recentemente: o ano de 2011 foi declarado Ano Internacional dos Povos Afrodescendentes pela Organização das Nações Unidas (ONU). A importância dessa data simbólica foi a possibilidade de discussão da situação das populações afrodescendentes nas Américas. Nesse contexto, buscando reunir dados estatísticos acerca da situação das populações negras latino-americanas no campo educacional, a Fundação Carolina produziu o documento “Los Afrodescendientes frente a la Educación: Panorama regional de América Latina”. O documento apresenta dados dos países da AL com maior concentração de afrodescendentes e que dispõem de dados desagregados por raça e etnia: Brasil, Colômbia, Costa Rica, Equador, Honduras, Nicarágua e Panamá (RODRÍGUEZ e MALLO, 2012).

A maior dificuldade na análise da situação das populações negras na AL é a ausência de dados estatísticos segregados por raça ou etnia, principalmente com relação aos afrodescendentes, por esse motivo, diversos organismos internacionais, tais como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) incentivam a produção de tais dados (RODRÍGUEZ e MALLO, 2012). De

acordo com Rodríguez e Mallo, sem tais dados “no será posible una intervención pública eficiente para esta población que todavía se ve afectada por una discriminación histórica en la mayoría de los países latinoamericanos.”³³ (2012, p.3). Entre os fatores que dificultam as pesquisas segregadas por raça ou etnia está a dificuldade em reconhecer o racismo nas sociedades da AL (discutimos adiante no texto como essa dificuldade serve a colonialidade do poder).

Como o relatório apresenta dados de sete países da AL, aqui apresentamos brevemente cinco deles: Costa Rica, Equador, Honduras, Nicarágua e Panamá. Brasil e Colômbia, objetos de estudo de nossa pesquisa, são explorados mais detalhadamente nos tópicos seguintes deste capítulo.

A participação de afrodescendentes em dois desses países, Costa Rica e Honduras, é cerca de 2%. Os outros três países contam com uma participação de afrodescendentes expressiva: Panamá (9,4%), Nicarágua (10%) e Equador (entre 7 e 10%) (RODRÍGUEZ e MALLO, 2012). Dos países da AL em análise, o Equador é o único em que não existem desigualdades no nível de alfabetização da população negra em comparação com a população geral; mas é importante considerar que nos dados analisados, grandes populações indígenas com pouco acesso a condições educacionais são incluídas na categoria populacional geral (RODRÍGUEZ e MALLO, 2012).

Nos outros países, as populações negras estão em grande desvantagem, tanto em nível de alfabetização quanto em anos de estudo. Ainda que a maioria desses países conte com legislações que incluem os princípios de igualdade e de não discriminação, principalmente em suas Constituições, poucos adotam políticas de ação afirmativa e de equidade. Nesse caso a exceção, além de Brasil e Colômbia, é o Panamá, que criou, em 2005,

[...] una Comisión Especial para el Establecimiento de una Política Gubernamental para la Inclusión Plena de la Etnia Negra Panameña. Dicha Comisión eleva al gobierno panameño una propuesta de “Plan para la Inclusión Plena de la Etnia Negra Panameña” que abarca ámbitos como el acceso al empleo, la participación en la vida pública, la discriminación racial, la salud, la educación, la religión, la vivienda y la participación política³⁴. (RODRÍGUEZ e MALLO, 2012, p.67).

³³ “Não será possível uma intervenção pública eficiente para esta população que, todavia, se vê afetada por uma discriminação histórica na maioria dos países latino-americanos.” [tradução nossa].

³⁴ “[...] uma Comissão Especial para o Estabelecimento de uma política governamental para a plena inclusão dos panamenhos de etnia negra. Essa Comissão eleva ao governo panamenho uma proposta de “Plano para a plena inclusão dos panamenhos de etnia negra”, cobrindo áreas como o acesso ao emprego, à participação na vida pública, a discriminação racial, a saúde, a educação, a religião, a habitação e participação política”. [tradução nossa].

Mesmo com a criação da Política governamental para a Inclusão Plena da Etnia Negra Panamenha, um tipo de ação afirmativa, os autores alertam que a aplicação do plano vem sendo feita de maneira lenta e com poucos resultados. (RODRÍGUEZ e MALLO, 2012).

Políticas de ação afirmativa para a população negra, como a reserva de vagas para negros no ensino superior, tendem a ser polemizadas³⁵ na AL como se fossem cópias das ações afirmativas que os negros estadunidenses conquistaram com o movimento civil dos anos de 1960 (WEDDERBURN, 2007). Entretanto, as ações afirmativas e a busca por políticas específicas para as minorias surgem antes disso, nos países que eram colonizados pela Europa no início do século XX. O primeiro país a adotar políticas de ação afirmativa para minorias foi a Índia, já em 1950, com a reserva de participação política para as chamadas “castas inferiores” da sociedade, que incluía cerca de 60% da população indiana (WEDDERBURN, 2007). Em seguida, Gana (1957) e Guiné (1958) utilizaram reserva de posições políticas para que os outrora colonizados pudessem ter representação e poder. (WEDDERBURN, 2007).

Além do Brasil, alguns países da AL já adotam políticas de ação afirmativa no ensino superior para grupos raciais minoritários; ainda assim a maior parte das políticas de ação afirmativa é destinada a setores em condições econômicas desfavoráveis, sem distinção por raça/etnia (SVERDLICK; FERRARI; JAIMOVICH, 2005). Na Colômbia, por exemplo, existem diversos tipos de ação afirmativa, tais como cursos pré-universitários e admissão especial para indígenas e negros. No Chile, algumas ações afirmativas no ensino superior são dirigidas aos indígenas, sendo o critério de seleção combinado com a condição econômica dos estudantes (SVERDLICK; FERRARI; JAIMOVICH, 2005).

De acordo com Weise (2009), na Bolívia, que passou por transformações políticas importantes na primeira década do século XXI, como a chegada ao poder de um presidente indígena (que significou uma mudança simbólica em uma sociedade que até então tomava o branco espanhol como referência), os movimentos indígenas, além de reivindicar acesso ao ensino superior, criaram instituições de ensino superior voltadas as comunidades indígenas. Demonstram que, mais do que acesso ao ensino, querem ser representados nas instituições de ensino superior, para evitar a inclusão seguida pela invisibilização de sua condição étnico-racial (WEISE, 2009).

As sociedades latino-americanas, multiculturais, passaram por algumas reformas que garantiram direitos as populações indígenas nas décadas de 1980 e 1990 (HOOKER, 2006).

³⁵ Conforme Dubet (2004), a justiça distributiva, caso das ações afirmativas, tende a enfrentar a resistência daqueles que são privilegiados pelo modelo meritocrático de ensino.

Porém, as populações afrodescendentes não obtiveram as mesmas vitórias políticas em muitos casos, mesmo tendo, assim como os indígenas, piores índices socioeconômicos que os brancos. Conforme Hooker (2006), a explicação geralmente utilizada para essa diferença entre as conquistas dos grupos minoritários indígenas e afrodescendentes é baseada no argumento de que os povos indígenas possuem uma população maior (na maioria dos países da AL; o Brasil é uma das exceções) e teriam mais elevada identidade de grupo e organização. Entretanto, para a autora, a principal causa da disparidade está no fato de que os direitos conquistados pelos indígenas levam em conta uma identidade de grupo definida por meio de critérios étnicos ou culturais, pois os indígenas têm maior possibilidade de reivindicar uma identidade distinta da identidade nacional, e por isso conseguem maior êxito na batalha por direitos coletivos (HOOKER, 2006).

Apesar de 30% da população da América Latina ser composta de afrodescendentes, concentrada principalmente no Brasil (50% da população do país), Colômbia (entre 10 e 30%) e Venezuela (10%), a pesquisa acadêmica e os políticos têm prestado mais atenção aos indígenas que aos negros (HOPENHAYN e BELLO, 2001). Isso pode ser verificado na falta de dados sobre a situação econômica dos povos negros; invisibilização do negro nas sociedades (muitos países não fazem censos populacionais com a variável raça) e as condições de discriminação a que tem sido exposto (HOPENHAYN e BELLO, 2001). Mesmo Cuba, país socialista, enfrenta a dificuldade de ter a população afrodescendente com piores condições de vida, o que se agravou com os problemas que o país enfrentou após a crise do comunismo nos anos de 1980 e 1990 (ROBAINA, 2007).

A região caribenha, da qual Cuba faz parte, foi explorada inicialmente pelos europeus sobre a base da escravidão dos negros africanos, obrigados a trabalharem nas grandes plantações (FUERTES, 2009). A dominação europeia, mesmo após a abolição da escravatura e as independências, permanece na região, uma vez que o branco ainda é tomado como raça superior às demais.

Em Cuba, o acesso da população negra à educação foi tardio; de 1902 até 1958, geralmente estudantes negros não eram admitidos no sistema educacional (FUERTES, 2009). Na história cubana, a revolução de 1959 foi importante, também para o campo educacional. Por meio de uma Grande Campanha de Alfabetização já em 1961, Cuba erradicou o analfabetismo, de acordo com Fuertes (2009). Toda a educação tornou-se estatal, ou seja, pública.

Assim como Robaina (2007), Fuertes (2009) afirma que a partir do momento em que a antiga União Soviética termina e o bloco socialista perde força no contexto mundial, de

1990 a 1999, uma severa crise econômica começa em Cuba, já que o país perde mercados preferenciais e fontes de financiamento externo. Mas a autora vai além: afirma que foi a crise econômica que ocasionou desigualdade de renda na população, não vista anteriormente, e isso fez ressurgirem os casos de racismo (FUERTES, 2009). Ou, em suas palavras:

Nesse contexto de crise econômica, de lutas por ocupar os empregos mais bem remunerados nos setores emergentes da economia, ressurgem os preconceitos raciais e a discriminação racial utilizados por setores da sociedade civil para justificar essas atitudes. (FUERTES, 2009, p.167).

O ressurgimento dos preconceitos raciais em Cuba, para Furtres (2009) não significa que exista um racismo institucional no país. Não podemos fazer inferências maiores acerca da sociedade cubana e de seu modelo de relações raciais. Entretanto, nos parece limitada a afirmação de que o racismo apenas existe quando as desigualdades econômicas existem. Por exemplo, um olhar sobre o comando partidário após a revolução nos fornece indícios de que a cúpula dirigente do país era em sua maioria formada por homens brancos e heterossexuais.

De acordo com Robaina (2007), entretanto, apesar de existir resistência em se pensar em políticas específicas para os negros em Cuba, as dificuldades enfrentadas pelos negros cubanos têm ganhado mais espaço nas discussões políticas nas últimas décadas. Fuertes (2009) afirma que nos últimos anos existe uma política cultural de valorização das raízes africanas na identidade cultural e nacional cubana.

2.2 COLÔMBIA: PARTICIPAÇÃO POPULACIONAL DE NEGROS E CONDIÇÕES MATERIAIS DE VIDA

A população colombiana é composta por 87 etnias indígenas, 3 grupos diferentes de afro-colombianos e o grupo Rom³⁶. (DANE, 2007). Nas estatísticas oficiais, os brancos e mestiços não são considerados como grupos étnicos.

³⁶ O termo Rom é também utilizado pelas Organizações das Nações Unidas para se referir aos grupos étnicos popularmente conhecidos como ciganos. Existe controvérsia acerca do uso do termo “cigano” ou “gitano” (no espanhol), uma vez que esse termo foi atribuído por não ciganos aos grupos, a partir da crença errônea de que os roms eram provenientes do Egito. Estudos acerca da língua própria dos roms, a língua romani, já no século XVIII, indicavam que a origem desse grupo era a Índia, o que foi confirmado com estudos genéticos no século XX. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_do_povo_cigano acesso em 02 jan. 2017.

Para entender como os povos negros fazem parte da atual população colombiana, é preciso retornar à época em que a atual Colômbia fazia parte do grande território espanhol nas Américas.

Oficialmente, os espanhóis chegaram às Américas em 1492, com Cristovão Colombo desembarcando em São Salvador, na América Central. Nesse período, a Espanha, assim como Portugal, buscava novas rotas marítimas para comércio. A partir do momento em que os Estados alcançavam novos territórios para exploração, usualmente os colonizadores atuaram dominando, saqueando, exterminando e escravizando os diversos povos que resistiram à ocupação.

O tráfico de humanos vendidos como escravos, vindos da África, teve início em 1504, para recuperar a mão de obra perdida com o extermínio histórico dos indígenas. A entrada de povos negros escravizados foi tão grande que, em 1533, a Coroa Espanhola criou um mecanismo de concessão de permissões para a entrada de escravizados:

Fue de tal magnitud el exterminio de los pueblos indígenas en América, que en 1.504 se da inicio al mercado de africanos como mano de obra al servicio de los colonizadores. En 1520 la Casa de Contratación de Sevilla acelera la entrada de negros introduciendo en América aproximadamente 4000 personas cada año; fue tal la magnitud de la trata que en 1533 la Corona española se vió obligada a establecer permisos para que sus súbditos españoles introdujeran esclavos negros en sus colonias. Esta medida significó, una vez más, la dominación y el exterminio de nuevos pueblos, que en sus tierras africanas fueran hacedores de culturas florecientes³⁷. (DANE, 2007, p.12-13).

Outros povos passaram a ser dominados nas Américas. Dessa vez, povos retirados de seus territórios, suas tradições, seus modos de organização social, para serem vendidos como mercadorias. A existência de uma tentativa de controle da entrada desses povos mostra como o comércio era lucrativo. Porém esse mecanismo de controle não surtia o efeito esperado. Muitos negros foram levados para o país em forma de escravos de maneira clandestina (DANE, 2007).

Na Colômbia, assim como em outros países das Américas, os povos negros utilizados como escravos organizaram diversas formas de resistência à dominação europeia:

³⁷ “Foi tão grande o extermínio de povos indígenas na América que, em 1504, teve início o mercado de africanos como mão de obra a serviço dos colonizadores. Em 1520 a Casa de Contratação de Sevilha acelera a entrada de negros na América, introduzindo de cerca de 4000 pessoas por ano; tal era a extensão do tráfico que em 1533 a Coroa espanhola se viu obrigada a definir permissões para seus súditos espanhóis introduzirem escravizados negros em suas colônias. Essa medida significou, mais uma vez, dominação e extermínio de novos povos, que em suas terras africanas criaram culturas florescentes”. [tradução nossa].

Desde finales del siglo XVI los esclavos negros prófugos llamados cimarrones constituían un grave problema para la corona española. Eran innumerables los casos de esclavos que huían formando palenques o comunidades organizadas bajo un liderazgo político y militar que protegían sus asentamientos con armas y empalizadas³⁸. (DANE, 2007, p.14).

Os “palenques” eram comunidades negras organizadas por escravizados fugitivos, semelhantes aos quilombos no Brasil. O mais notório deles é o “Palenque de San Basilio”. Em 1603 a comunidade de São Basílio, que resistiu às investidas dos espanhóis, conquistou a liberdade, tornando-se o primeiro povo livre das Américas. Séculos mais tarde, a UNESCO reconheceria a língua falada em São Basílio, o “palenquero” (ou palenque), como patrimônio imaterial da humanidade (DANE, 2007).

Além dos quilombos, os negros colombianos estiveram presentes em outras batalhas, como as da independência do país. Reales (2012) aponta que durante a Guerra de Independência (décadas de 1810-1820), Simon Bolívar concedeu liberdade para os negros que lutaram ao seu lado, pois estrategicamente eles poderiam representar uma ameaça se estivessem ao lado da Coroa espanhola. Mas Bolívar temia que os mestiços e negros lutassem pela “la pardocracia”, isto é, a igualdade social e em direitos dos negros (chamados de pardos), por isso ele impedia que os negros ocupassem os cargos mais altos no seu exército. Tanto é que dois dos negros mais destacados no exército bolivariano, pelos êxitos em batalhas, General Manuel Piar e Admiral José Padilla³⁹ foram executados, acusados de conspiração (REALES, 2012).

Como argumenta Reales (2012), a execução de dois potenciais líderes dos grupos negros indica que as elites criolas (os brancos descendentes de espanhóis nascidos na Colômbia) temiam a conquista de direitos por parte dos negros, e pretendiam manter a estrutura sócio-racial existente antes da independência. Com a pressão inglesa, a escravidão seria oficialmente eliminada na Colômbia na década de 1850, ainda que muitos negros já estivessem livres (REALES, 2012). Reales (2012) aponta que o Estado, na época, ofereceu significativa reparação aos antigos donos de escravos, para manterem os negros livres como trabalhadores. Nenhuma reparação foi feita aos negros libertos.

Apesar da independência da metrópole espanhola ser datada de 1819, quando ainda era Grã Colômbia (correspondia à área da atual Colômbia mais Venezuela e o Equador, que

³⁸ “Desde o final do século XVI os escravizados negros fugitivos, chamados cimarrones, eram um problema sério para a coroa espanhola. Foram inúmeros os casos de escravizados que fugiam formando palenques ou comunidades organizadas sob uma liderança política e militar que protegia seus assentamentos com as armas e cercas”. [tradução nossa].

³⁹ Admiral José Padilla atualmente é considerado fundador da marinha colombiana. Seu grande feito: venceu a guerra naval contra a Coroa espanhola na batalha de Maracaibo, 1823.

se separaram em 1830), a Colômbia somente teria oficializada a abolição da escravidão em 1851⁴⁰. Antes disso, em 1821, a “Ley de Manumisión” declarava livre todos os filhos de escravizadas (DANE, 2007). Isso, entretanto, não alterou substancialmente as condições de vida da população negra do país até meados do século XX, já que com a república, os negros colombianos, ainda que livres, permaneciam inferiorizados por causa de sua cor de pele.

A luta pelos direitos das populações negra e indígena ganharia força nos anos de 1970, com a organização dos movimentos sociais negro e indígena. Tal mobilização foi de extrema importância para a organização da Constituição de 1991, que contaria com 30 artigos tratando dos grupos étnicos da Colômbia (DANE, 2007). Por outro lado, a mobilização do grupo cigano ROM foi tardia, assim como seu reconhecimento enquanto grupo étnico, que só ocorreria pelo Estado em 1999 (DANE, 2007). Outra consequência da mobilização do movimento negro colombiano foi a criação da lei de demarcação e titulação de terras das comunidades negras de 1993.

É necessário considerar um aspecto da população afro-colombiana: ela não é uniforme. O que consideramos “negros” aqui, assim como o Censo Populacional de 2005, são os grupos situados às margens do Oceano Pacífico, os do arquipélago de San Andrés Providencia e Santa Catalina, a comunidade de San Basílio de Palenque, e a população negra que vive nas cidades ou arredores (DANE, 2007). Tais grupos possuem particularidades culturais. Por exemplo, os negros das comunidades do arquipélago de San Andrés têm raízes culturais afro-anglo-antilhanas, com forte identidade caribenha. Eles têm o “bandé” como língua própria e religião originária o protestantismo. No quadro a seguir, sintetizamos o grupo negro colombiano, com base nos dados do Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2007), órgão responsável pelo planejamento, processamento, análise e difusão de estatísticas oficiais da Colômbia. A identificação étnico-racial apresentada pelo órgão é baseada na autoidentificação.

⁴⁰ No dia 21 de maio de 1851. A partir do ano 2001, com o decreto 725, o “21 de mayo” passou a ser oficialmente “Día de la Afrocolombianidad”.



QUADRO 3 - GRUPOS NEGROS DA COLÔMBIA.

FONTE: Adaptado de DANE, 2007.

Reales (2012) argumenta que, apesar da diversidade existente entre as inúmeras comunidades afro-colombianas, a persistente quebra dos direitos humanos e racismo ao qual estão expostas pode ser um fato de coesão entre elas na busca por melhorias sociais. Outro fator é a afrodescendência, ou seja, eles descendem principalmente dos povos negros que vieram escravizados para a América espanhola. Por causa de seus traços fenotípicos e culturais, muitas vezes são alvo de preconceito racial dentro da sociedade colombiana. Por exemplo, em desvantagem social, os negros colombianos que vivem fora dos centros urbanos têm sofrido um processo de migração para as cidades, perdendo suas comunidades tradicionais, consequência da expropriação forçada ocasionada pelo enfrentamento de grupos ilegais⁴¹ e cultivos ilícitos (DANE, 2007).

Os afro-colombianos são um grupo bastante diversificado; porém a construção de uma identidade de grupo, que depende da autoidentificação como afrodescendente, é defendida por muitos líderes afro-colombianos como necessária para superar o racismo:

It should be underlined how important self-identification can be for Afro-Colombians as an ethnic group. Constitutionally, belonging to an ethnic group means being able to make particular rights claims upon the state. This is one of the main reasons why defining the Afro-Colombian population is relevant at both human-rights and political levels⁴². (REALES, 2012, p.118).

⁴¹O texto oficial do DANE não fala quais são esses grupos ilegais, porém é conhecida a disputa territorial colombiana envolvendo grupos paramilitares e rebeldes, entre eles as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia, FARC. O conflito entre as FARC e o Estado colombiano durou mais de cinquenta anos. No dia 23 de junho de 2016, o Estado e as FARC assinam um acordo de paz, no qual o grupo guerrilheiro se compromete a entregar suas armas e se reintegrar a vida civil e pública, com a supervisão da ONU. Disponível em < http://elpais.com/elpais/2016/06/23/opinion/1466705942_130057.html > acesso em 24 jun. 2016.

⁴²“Deve ser destacado quão importante a auto-identificação pode ser para os afro-colombianos como grupo étnico. Constitucionalmente, pertencer a um grupo étnico significa ser capaz de demandar direitos particulares com relação ao Estado. Esta é uma das principais razões pelas quais definir a população afro-colombiana é relevante nos níveis de política e direitos humanos”. [tradução nossa].

Existem duas perspectivas acadêmicas que lideram os estudos sobre a identidade do afro-colombiano. De um lado, a perspectiva “Creole-genetic”, de outro, a perspectiva “Afro-genetic”. A primeira entende a identidade afro-colombiana como resultado da memória coletiva do grupo, considerando que tal identidade deve ser baseada mais em fatos históricos ocorridos nas Américas, incluindo a interação social entre negros, brancos, indígenas e mestiços, sem colocar ênfase na África como referência para a construção da identidade (REALES, 2012). A segunda perspectiva entende que a identidade afro-colombiana deve ser construída com base na resistência das comunidades negras ao racismo e a homogeneização, desde o período colonial. Para os acadêmicos que defendem essa perspectiva, a resistência das comunidades somente pode ser explicada recorrendo às raízes africanas, uma vez que elas ainda têm força em muitas comunidades negras, notadamente as comunidades costeiras.

Ambas as perspectivas defendem que a pouca mobilização política dos afro-colombianos prejudica o grupo na demanda por direitos. A construção da identidade não pode ser vista como algo natural. É resultado de construção social e histórica: o atual reconhecimento legal dos afro-colombianos como grupo étnico resulta principalmente da mobilização do grupo cimarron e seus apoiadores.

Porém, nem o Estado ou as elites colombianas reconhecem o racismo como um problema estrutural; e isso é uma das limitações para a construção da identidade afro-colombiana. Por exemplo, a lei 649, de 2000, um tipo de ação afirmativa, que estabelece que os afro-colombianos, como grupo étnico, têm direito de eleger dois congressistas, encontrou forte resistência. Na época da aprovação da lei, o então líder do Partido Conservador afirmou que destacar os afro-colombianos como minoria seria um equívoco, já que a verdadeira minoria colombiana seriam os brancos (evocação do discurso todos somos mestiços, como diria WADE, 1993); chegando a sugerir que os que usam o termo “afro” antes de se colocarem como colombianos deveriam se mudar para a África (REALES, 2012).

Outro exemplo é a discussão em torno do modelo atual de classificação étnico-racial usado no censo colombiano. Até o século XIX, os afro-colombianos e africanos na Colômbia eram chamados de negros, pardos, morechos, morenos, mulatos e zambos (REALES, 2012). No censo de 1993, na categoria étnica, a única presente era “negro”, e apenas 1,6% da população se identificou com o termo. No início dos anos 2000, o DANE tinha feito acordo com líderes afro-colombianos para inserir a categoria “moreno” no censo de 2005. O termo “moreno” envolve mestiços de negros, brancos e indígenas. Os líderes afro-colombianos, incluindo os cimarrons, acreditavam que o termo poderia ser usado para destacar quantos colombianos se enquadram nessa categoria e, portanto, poderia dar uma estimativa melhor do

número de negros (interpretam que os negros colombianos se escondem no termo *moreno*), já que os que têm quase certeza de que são brancos se enquadram na categoria “nenhum”. Mas quando a pesquisa foi feita, o DANE deixou de lado esse termo, o que causou indignação por parte dos líderes afro-colombianos. Para eles, isso foi feito para esconder o real número de afro-colombianos, já que muitos, devido às práticas racistas, temem ser reconhecidos como negros, afro-colombianos ou afrodescendentes⁴³.

A existência de dados étnico-raciais é importante para exigir demandas do Estado e para ter apoio de organismos internacionais: o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), por exemplo, foi um organismo internacional que apoiou a pesquisa com base em categorias raciais do DANE, chegando a apoiar estudos feitos pelas lideranças afro-colombianas que apontam para cerca de 30% de afro-colombianos no país.

Aqui exploramos alguns dados referentes à população negra na Colômbia. A maior parte desses dados foi produzida nas duas últimas décadas, resultado de mobilização para melhora das condições de vida dessa população, pois, como argumenta Roux (2010) sobre a população negra da Colômbia:

- 1) esta población exhibe las condiciones de vida más precarias, como lo muestran los estudios que analizan su situación socioeconómica y la información censal disponible;
- 2) el Estado ha realizado esfuerzos significativos en materia de política pública orientada al reconocimiento de los derechos étnicos y territoriales y ha implementado numerosos planes y proyectos nacionales, regionales y municipales con el objetivo de superar la situación de pobreza, marginación y exclusión en la que vive esta población; y
- 3) no se comprueban avances sustantivos en materia de inclusión para esta población a pesar de la copiosa normatividad existente y de la gran cantidad de programas implementados para mejorar su calidad de vida⁴⁴. (ROUX, 2010, p.10).

Para discussão dos dados sobre participação populacional de negros na Colômbia, utilizamos principalmente dados do Censo de 2005, fornecidos pelo já mencionado Departamento Administrativo Nacional de Estadística. O DANE é o órgão do quadro executivo do Estado colombiano, responsável pelo planejamento, levantamento,

⁴³ Aqui, um exemplo em que os movimentos sociais de cada país segue uma trajetória distinta, relacionada a carga semântica do termo em cada língua/cultura: no Brasil, o movimento negro tem atuado contra o uso do termo “moreno”.

⁴⁴ “1) Esta população apresenta as condições de vida mais precárias, como mostram estudos que analisam sua situação socioeconômica e as informações do censo disponíveis;
2) O Estado tem feito esforços significativos em matéria de política pública, orientada para o reconhecimento dos direitos étnicos e territoriais e tem implantado inúmeros planos e projetos nacionais, regionais e municipais com o objetivo de superar a situação de pobreza, marginalização e exclusão que vive esta população; e
3) nenhum progresso substancial foi verificado no que diz respeito a inclusão para esta população, apesar dos regulamentos existentes e o grande número de programas implementados para melhorar a sua qualidade de vida”. [tradução nossa].

processamento, análise e difusão de estatísticas oficiais da Colômbia⁴⁵. Sua origem foi em 1951, com a criação do “Dirección Nacional de Estadística”, que seria substituído pelo DANE em 1953 (DANE, 2007).

O Censo de 2005 foi o primeiro censo do século XXI na Colômbia. A presença de afro-colombianos neste censo foi incluída como parte dos compromissos assumidos pelo Estado colombiano na Conferência de Durban. Antes dele, inúmeros censos foram organizados no território. O primeiro data de 1770. A população negra e indígena somente foi considerada porque interessava a Metrópole saber a quantidade de mão de obra escrava disponível no território, pois eram considerados bens materiais (DANE, 2007). No segundo Censo, de 1777-1778, a população negra era estimada em 5%, enquanto 15% eram indígenas e 80% brancos e mestiços em geral.

Com o fim da escravidão, em 1851, a população não foi mais contada diferenciando os grupos étnicos indígenas e negros. Os indígenas seriam contados em casos particulares, quando se buscava saber a população de comunidades isoladas. Com o início do século XX, a população indígena voltou a fazer parte dos censos gerais com frequência; porém o mesmo não ocorreu com a população negra. Dos 10 censos realizados ao longo do século XX na Colômbia, 8 levantavam informação acerca da população indígena e apenas 3 da população negra (DANE, 2007).

Os dois primeiros censos com perguntas sobre a população negra no século XX foram os de 1912 e 1918. No censo de 1912 a população negra estava em torno de 6,8% da população total (DANE, 2007), sendo que no censo de 1918 ela não foi separada da população indígena (foram tomadas como étnicos) estimados em 6%. Aqui é possível notar um problema com o modelo de levantamento da época: os dois censos são separados por apenas 6 anos, e ainda assim a população negra somada com a indígena do censo de 1918 foi menor que somente [!] a população negra do censo de 1912.

No último censo do século XX, de 1993, apenas uma parte da população negra colombiana foi entendida como “étnica”: as comunidades as margens do Pacífico. Isso porque havia um problema metodológico na pergunta utilizada:

En el Censo de 1993 se incluyó una pregunta para determinar la población afrocolombiana e indígena. Esta pregunta fue aplicada a todas las personas del territorio nacional, para identificar y caracterizar los diferentes grupos étnicos del país. Como criterio se definió el sentido de pertenencia étnica a una cultura, grupo, etnia o pueblo indígena, basado en el autorreconocimiento como rasgo de identidad. La pregunta para este censo quedó formulada de la siguiente manera:

⁴⁵ Disponível em: <http://www.dane.gov.co/index.php/en/acerca-del-dane> Acesso em 19 set. 2013.

¿Pertenece...a alguna etnia, grupo indígena o comunidad negra?

1. *SI. ¿A cuál?*

2. *No*

Com esta pergunta la visibilización de la población negra se vió limitada porque sólo permitió el reconocimiento de una parte de dicha población -dado que el censo se realizó en momentos en los que la aplicación de la Ley 70 de 1993 se encontraba en pleno auge- por lo que sólo se entendió por comunidad a aquellas que se encontraban dentro del ámbito de la norma –población del pacífico-, dejando por fuera la población ubicada en zonas urbanas o en otras zonas no cobijadas por esta ley⁴⁶. (DANE, 2007, p.34, destaques no original).

Antes de prosseguirmos, vamos dar ênfase em um ponto, repetindo um trecho da citação anterior. Como aponta o relatório do DANE de 2007, no Censo de 1993 a pergunta feita a toda população colombiana que identificava cor/etnia era:

“¿Pertenece...a alguna etnia, grupo indígena o comunidad negra?

1. *SI. ¿A cuál?*

2. *No*⁴⁷ (DANE, 2007, p.34).

Ou seja, a população branca, descendente dos espanhóis, não era considerada um grupo étnico. Muito menos outros grupos que existem no país. Em nossa interpretação, isso vai ao encontro da persistência da colonialidade do poder, que racializa e hierarquiza o outro, enquanto que o branco é considerado o humano por excelência, portanto sem cor ou raça, conforme a interpretação de Quijano (2005). Essa racialização do outro auxilia a reproduzir e produzir desigualdade, uma vez que mascara as diferenças existentes.

Para a visibilidade da população negra, porém, esse Censo já foi um avanço, por retomar a presença de um grupo negro. Como afirma Rodrigues (2014), os afro-colombianos são mais invisibilizados do que os afro-brasileiros, também devido ao discurso da mestiçagem. Entretanto, devido à limitação da pergunta as “comunidades negras”, que na

⁴⁶ “No Censo de 1993 foi incluída uma pergunta para determinar a população afro-colombiana e indígena. Essa pergunta foi aplicada a todas as pessoas no país, para identificar e caracterizar os diferentes grupos étnicos. Como critério se definiu o sentido de pertencimento étnico a uma cultura, grupo, etnia ou povo indígena, com base no auto-reconhecimento como uma característica da identidade. A pergunta para esse censo foi formulado da seguinte forma:

Você pertence ... a um grupo étnico, um grupo indígena ou comunidade negra?

1. Sim. A qual?

2. Não

Com essa pergunta a visibilidade da população negra foi limitado porque só permitiu o reconhecimento de uma parte dessa população - pois o censo foi realizado no momento em que a aplicação da Lei 70 de 1993 estava em pleno auge – portanto, o que foi entendido por comunidade foram apenas aqueles que estavam dentro do âmbito da lei – população do Pacífico -, deixando de fora a população localizada em áreas urbanas ou em outras áreas não contempladas por essa lei”. [tradução nossa].

⁴⁷ “Você pertence ... a um grupo étnico, um grupo indígena ou comunidade negra?

1. Sim. A qual?

2. Não.” [tradução nossa].

época da Lei de 1993 estava limitada as que viviam as margens do Pacífico, apenas 1,5% da população do país foi declarada negra.

No primeiro censo do século XXI, o Censo de 2005, a lacuna da pergunta do Censo de 1993 foi em parte resolvida. Outros grupos étnicos foram contemplados:

se logró por primera vez visualizar grupos étnicos que en censos anteriores no fueron identificados, como es el caso de las poblaciones Rom, Raizal del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina y Palenquera de San Basilio, Bolívar⁴⁸. (DANE, 2007, p.35).

O Censo de 2005 foi baseado na autodeclaração, e na época censitária os movimentos sociais negros da Colômbia, e o próprio governo, buscaram a visibilidade populacional negra, por meio de campanhas na mídia para a autodeclaração, com comerciais em emissoras de televisão e rádio (DANE, 2007). Isso e a mudança de metodologia de coleta de dados (inclusão de outros grupos como negros) causaram impacto: no Censo de 2005, segundo dados do DANE (2007), a população de mais de 40 milhões da Colômbia assim estava dividida:

- Indígenas: 3,43%
- Afro-colombianos: 10,62%
- Roms: 0,01%
- Nenhum dos grupos étnicos anteriores: 85,94%

Ou seja, um salto de 1,5% (censo de 1993) para 10,62% (censo 2005) na população considerada negra. De acordo com o DANE (2005), os afro-colombianos são assim distribuídos: negros que vivem nas zonas urbanas correspondem a 99,6% do total de afro-colombianos; os negros das comunidades tradicionais raizais e palenqueros correspondem a 0,4% da população total de afro-colombianos.

A mudança de metodologia, como dissemos, foi um dos fatores. O questionário de 2005 trazia a seguinte pergunta:

¿De acuerdo con su cultura, pueblo o rasgos físicos, ... es o se reconoce como:

1. Indígena?

1.1 ¿A cuál pueblo indígena pertenece?

2. Rom?

3. Raizal del archipiélago de San Andrés y Providencia?

4. Palenquero de San Basilio

⁴⁸ “Foi possível pela primeira vez visualizar grupos étnicos que em censos anteriores não foram identificados, como é o caso das populações Rom, Raizais do arquipélago de San Andrés, Providencia e Santa Catalina e Palenquera de San Basilio, Bolivar”. [tradução nossa].

5. *Negro(a), mulato(a), Afrocolombiano(a) o afrodescendiente? [...]*
 6. *Ninguno de los anteriores?*⁴⁹ (DANE, 2007, sem página).

No questionário de 2005, então, os grupos negros de San Andrés, San Basilio e os autodeclarados negros, mulatos, afro-colombianos ou afrodescendentes foram considerados negros pelo DANE. Interessante que nessa pergunta, assim como na do Censo de 1993, a população branca não é tomada como um grupo étnico (ela entraria no grande grupo “nenhum dos anteriores”). Como afirmamos anteriormente, isso pode ser evidencia da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005).

Os dados do Censo de 2005 divergem da afirmação de Hopenhayn e Bello (2001), que situam a população negra na Colômbia em quase 20%. Porém o texto deles data de 2001. Em todo caso, Roux (2010) alerta que a estimativa é que de fato a população negra na Colômbia não esteja abaixo dos 15%, uma vez que o racismo colombiano opera de modo a inibir a autoidentificação dos negros como negros.

Outra questão que dificulta precisar a participação de negros é o termo “moreno”. Na Colômbia, esse termo tem vários significados, sendo o principal o designar os mestiços de brancos e indígenas (DANE, 2007); porém alguns grupos negros estariam dentro desse grupo considerado “moreno”.

A população de negros da Colômbia está concentrada em alguns de seus 32 departamentos (a Constituição de 1991 estabeleceu a divisão do país em 32 unidades político-administrativas, os departamentos, e um Distrito Capital, onde está localizada a capital do país, Bogotá). O departamento com o maior percentual de negros é o de Choco: 82,12% de negros, seguido pelo arquipélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina com 56,98% de negros.

Por outro lado, ao analisarmos a participação dos afro-colombianos de acordo com as cidades (TABELA 1), a cidade do Cali, capital do departamento do Vale do Cauca e a terceira mais populosa do país, é a que apresenta maior participação do percentual de afro-colombianos do país (12,7%), seguida por Cartagena (7,5%) e Buenaventura (6,4%).

⁴⁹ “De acordo com sua cultura, povo ou características físicas, ... você se reconhece como:

1. Indígena?
 - 1.1 A qual povo indígena pertence?
2. Rom?
3. Raizal do arquipélago de San Andrés e Providencia?
4. Palenquero de San Basilio?
5. Negro(a), mulato(a), afro-colombiano(a) ou afrodescendente? [...]
6. Nenhum dos anteriores?” [tradução nossa].

TABELA 1 - CIDADES COLOMBIANAS COM MAIOR PARTICIPAÇÃO PERCENTUAL DE AFRO-COLOMBIANOS.

Ciudades con mayor concentración de población afrocolombiana				
Municipio	Población total	Población afrocolombiana total	% Afro en total municipal	% Afro total país
Cali	2 075 380	542 936	26,2	12,7
Cartagena	895 400	319 373	35,7	7,5
Buenaventura	324 207	271 141	83,7	6,4
Barranquilla	1 112 889	146 538	13,2	3,4
Medellín	2 219 861	137 963	6,2	3,2
San Andrés de Tumaco	161 490	129 491	80,2	3
Quibdó	109 121	100 007	91,7	2,3
Turbo	122 780	99 274	80,9	2,3
Bogotá	6 778 691	97 885	1,4	2,3
Jamundí	93 556	55 620	59,5	0
Subtotal 10 ciudades	13 893 375	1 900 228	13,7	44,1
Total país	41 468 384	4 311 757		10,3

■ Fuente: Censo DANE 2005. Corresponde a población censal total del país.

FONTE: URREA (2012, p.30) adaptado de DANE (2005).

É possível que o Censo de 2005, ao contrário dos censos anteriores, contemple de maneira mais abrangente as populações negras da Colômbia por diversos motivos, entre eles: a mobilização negra, com os movimentos sociais, a Lei de 1993 e a análise de suas consequências e os compromissos internacionais firmados pelo país, entre eles, como apontamos anteriormente, a Conferência de Durban em 2001.

Assim como existe dificuldade em mensurar a participação negra na população colombiana (como vimos, os Censos omitiram a participação de negros em diversos casos após a abolição da escravidão e ao longo do século XX, sendo que somente no Censo de 2005 a Colômbia contaria com um censo populacional que levassem em conta vários grupos negros), existe dificuldade em mensurar qual o acesso dessa população a direitos humanos

fundamentais, como a educação. Tais dificuldades estão sendo superadas nas últimas décadas. Por exemplo, desde 2007 as mães podem fazer reconhecimento étnico de seus filhos (DANE, 2007).

Levantamento censitário é importante porque ajuda a evidenciar que as condições de vida da população negra colombiana são piores. Entre os negros, a população abaixo da linha da pobreza é de 53,7%, enquanto que dos “não étnicos” (grupo que não se identifica com nenhuma das etnias racializadas) abaixo da linha da pobreza são 47,2% (ROUX, 2010). Eles também têm pior inserção no mercado de trabalho, tendo acesso muitas vezes aos postos informais. A baixa renda resulta em piores condições de acesso a serviço de saúde, o que resulta em uma média de vida menor para a população negra comparada com o resto da população. De acordo com Roux (2010), os homens e mulheres afrodescendentes vivem respectivamente 5,7 e 10,8 anos a menos que o resto da população.

A educação poderia ajudar a reverter esse quadro, entretanto os dados sobre acesso da população negra na Colômbia indicam que as desigualdades também estão presentes nesse campo. A taxa de alfabetização da população negra colombiana é ligeiramente inferior a população geral. Enquanto a população geral tem 88% de alfabetizados, os negros têm 86%. E o acesso ao ensino superior ocorre de maneira distinta para os negros. Enquanto 12% da população geral está no ensino superior (aqui entendido como o nível após o ensino médio, seja a graduação, o técnico e as pós-graduações), na população negra esse percentual é de 8% (DANE, 2007).

Segundo Roux (2010), o analfabetismo é maior entre os negros colombianos do que entre a população em geral. A taxa de analfabetismo que apresenta é de 10,9% entre os negros, contra 6,9% entre os membros do grupo “não étnico” (ROUX, 2010). Mas esses dados são distintos dos apresentados pelo DANE, que considera a taxa de alfabetizados em 88% no geral da população e 86% entre os negros.

De acordo com Roux (2010) é preciso considerar que muitos municípios com grande participação de população negra têm os piores colégios, ou seja, além das condições de pobreza a população negra tende a ter acesso as piores condições de ensino.

En 2003, para el país en su conjunto, los resultados de las pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) mostraron que el 65% de los colegios situados en municipios con población mayoritariamente afrodescendiente se ubicaban en las categorías “inferior” y “muy inferior”. Cabe destacar que el 70% de las opciones de educación media disponibles para los

afrodescendientes no responden a los contextos ni a las expectativas de la población⁵⁰. (ROUX, 2010, p.14-15).

Além das condições de ensino serem piores, o currículo também tende a invisibilizar a contribuição da cultura e tradição dos afro-colombianos para a história do país (ROUX, 2010). Temos, então, um campo em que as condições materiais estão intimamente relacionadas com as condições simbólicas.

2.3 BRASIL: PARTICIPAÇÃO POPULACIONAL DE NEGROS E CONDIÇÕES MATERIAIS DE VIDA

Os primeiros povos negros no Brasil chegaram ao país como mão de obra escrava. Portugal foi o país que deu início ao tráfico de escravos negros no século XVI, seguido de outros países europeus, como a Espanha (que viria a ser o país mais rico do século XVI, graças às colônias nas Américas), Holanda e Inglaterra⁵¹ (HUBERMAN, 1981).

A escravidão nas colônias interessava as metrópoles como Portugal. A relação de dependência via pacto colonial, na qual as colônias deviam se submeter às metrópoles, importando matérias-primas e produtos agrícolas e exportando bens de consumo, dependia da mão de obra escrava para acumulação de capital. As matérias-primas e produtos agrícolas produzidos no Brasil foram, de maneira geral, o açúcar e posteriormente o café, que utilizavam grande contingente de escravos nos engenhos. Os escravizados negros também foram para a mineração, pecuária e trabalhos no setor urbano (TELLES, 2003).

As populações negras, mesmo diante das inúmeras dificuldades, tais como a separação de famílias inteiras, a violação da mulher negra, as condições de vida deploráveis, souberam organizar formas de resistência à escravidão. A mais notória de todas foram os quilombos. Os quilombos eram territórios organizados por negros que fugiam a dominação, em locais de difícil acesso a força de repressão dos senhores de engenho. O mais conhecido

⁵⁰ “Em 2003, para o país como um todo, os resultados das provas do Instituto Colombiano para o Fomento do Ensino Superior (ICFES) mostraram que 65% das escolas localizadas em municípios com uma população de maioria negra estavam localizadas nas categorias "inferior" e "muito baixo". Cabe destacar que 70% das opções de escolas de ensino médio disponíveis para afrodescendentes não respondem aos contextos ou expectativas da população”. [tradução nossa].

⁵¹ A Inglaterra foi o maior comerciante de escravos do mundo durante o período colonial. Posteriormente, graças à riqueza adquirida com as colônias e o comércio, deu início a Revolução Industrial, nos séculos XVIII-XIX. E graças a essa Revolução Industrial, que constituiu uma nova forma de organização da mão de obra no capitalismo, a Inglaterra pressionou inúmeros países, incluindo o Brasil, a abolirem a escravidão.

quilombo brasileiro, Palmares, resistiu mais de cem anos aos ataques do governo. A importância dos quilombos estava além da sobrevivência física e moral de seus habitantes. Nesses locais também foi preservada e recriada a cultura dos povos negros.

A partir do século XIX, o comércio de escravos e, conseqüentemente, o regime escravocrata no Brasil, passou a ser contestado pela principal potência econômica da época, a Inglaterra. Mas as elites, que dependiam da organização econômica baseada na escravidão, encontraram inúmeras formas de adiarem a abolição. Em 1850, a Lei Eusébio de Queirós oficialmente proibiu o comércio de escravos; em 1871 foi promulgada a Lei do Ventre Livre, que garantia a liberdade dos filhos de escravos; e em 1888 é promulgada a Lei Áurea, que aboliu a escravidão no Brasil, graças também a pressão de intelectuais e políticos nacionais.

A abolição da escravidão no Brasil não significou uma melhora significativa nas condições de vida da população negra, que já era em sua maioria livre na data da abolição. O início da República, em 1889, que não por acaso ocorreu logo após a abolição, deu início ao processo de busca por trabalhadores assalariados. Porém, a mão de obra assalariada valorizada não foi a que estava disponível, a mão de obra do negro livre, e sim a mão de obra do imigrante europeu, primeiramente para as plantações de café. Essa busca da mão de obra do branco europeu revela o ideal de nação das elites brasileiras: a presença negra era considerada um atraso civilizatório, e na busca pelo desenvolvimento, fazia-se necessário branquear a população, via introdução do branco europeu (TELLES, 2003; MEDEIROS, 2004). De acordo com uma interpretação das teorias do branqueamento, apoiadas na ciência do século XIX, a raça do branco europeu, considerado superior, misturada com a raça negra e indígena, logo superaria as duas, formando um novo tipo de raça branca, que traria o melhor das três raças.

A presença do negro (e do indígena) no Brasil, considerada um incômodo, não foi superada pela imigração de europeus, como pressupunha o ideal de branqueamento. Por volta dos anos de 1920 e 1930, essa busca pela brancura foi deixada de lado, em nome daquilo que intelectuais e o movimento negro brasileiro denominam mito da democracia racial, que se por um lado pregava a valorização da mistura racial do povo brasileiro, por outro lado ocultou as condições de vida da população negra ao longo do século XX e o racismo (TELLES, 2003; MEDEIROS, 2004).

A política de branqueamento da população, incentivando a imigração europeia, teve conseqüências na composição populacional brasileira. Como mostram os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010), a população branca e negra (preta e parda) sofreu variações ao longo dos censos, desde 1872. Na primeira pesquisa, pretos e

pardos eram maioria (pardos, 38,3% da população; pretos, 19,7% segundo os dados do IBGE); a partir de 1890 a população branca aumentou sua participação. Em 1940 observamos a maior diferença entre a população branca e a população parda (brancos eram 63,5%; pardos eram 21,2%). A partir de então, a participação dos pardos na população passou a aumentar, chegando a 2010, quando quase se equipara a população branca (em 2010 pardos eram 43,42% enquanto brancos eram 47,51%, o que também significou a primeira pesquisa na qual os brancos apareceram como menos da metade da população brasileira). A população preta, por sua vez, após queda acentuada, manteve-se praticamente estável desde 1980 (cerca de 6%).

Apontamos aqui algumas desigualdades estruturais entre brancos e negros no Brasil, utilizando principalmente os resultados sistematizados por Paixão e Carvano no Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil 2007-2008 e por Paixão, Carvano, Rossetto e Montovanele no Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil 2009-2010. As principais bases de informações usadas para a confecção desses relatórios foram duas das versões da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), produzidas pelo IBGE nos anos de 2006 e 2008. A PNAD é uma pesquisa domiciliar amostral que levanta, anualmente, dados demográficos, sociais e econômicos da população brasileira. Atualizamos os dados dessas pesquisas com resultados mais recentes disponibilizados pela Síntese de Indicadores Sociais, também produzida pelo IBGE, de 2015.

Em termos de participação na população residente no Brasil, o percentual de pretos e pardos (negros) tem subido nos últimos anos. Por exemplo, a população brasileira no ano de 1995 tinha a seguinte composição: 54,4% de autodeclarados⁵² brancos; 4,9% pretos; 40,1% pardos; 0,5% amarelos e 0,1% indígenas. Já em 2006, os brancos correspondiam a 49,7% da população, enquanto os pretos eram 6,9%, os pardos 42,6%, os amarelos 0,5% e os indígenas 0,3%. Se considerarmos pretos e pardos como negros, notamos que a população negra passou de 45% para 49,5% (PAIXÃO; CARVANO, 2008). No Censo de 2010 a tendência de crescimento da população de pretos e pardos revelada pelo levantamento das pesquisas da

⁵² Desde 1991, para estudos demográficos, o Brasil adota a classificação racial do IBGE baseada em autodeclaração (a pessoa entrevistada escolhe entre cinco itens qual a sua cor: branco, preto, pardo, amarelo e indígena). De acordo com Hédio Silva Jr. e Mário Silva (2010, p. 42), “[...] métodos e técnicas de classificação racial foram, historicamente, marcados por concepções algumas vezes distanciadas da opinião da população negra a respeito de sua identidade – sua formulação atendeu a razões político-ideológicas dos grupos de poder”. Por exemplo, no censo de 1970, em plena ditadura militar, a variável raça ou cor não foi levantada pois os governantes buscavam manter o mito da democracia racial. Já o levantamento de cor/raça da população brasileira a partir da década de 1980 foi resultado, entre outras coisas, da mobilização do movimento negro: apresentar dados estatísticos acerca de desigualdades sociais entre os grupos de cor é uma forma de reforçar a luta por políticas públicas específicas para a população negra (SILVA Jr. e SILVA, 2010).

PNAD 2006 foi confirmada: a maior parte da população brasileira é composta de pretos e pardos⁵³, pela primeira vez desde que as pesquisas de censo populacional tiveram início, em 1872. A tendência foi mantida em 2015: participação de 53,6% de pretos e pardos na população brasileira e 45,5% de brancos.

TABELA 2 – DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DA POPULAÇÃO POR GRUPOS DE COR OU ETNIA, NO CENSO BRASIL DE 2010.

Censo 2010 - Brasil	
Cor/etnia	%
Branca	47,53
Preta	7,61
Parda	43,13
Amarela	1,09
Indígena	0,43
Ignorada	0,003
Total	100

FONTE: adaptado de IBGE (2011).

TABELA 3 – PARTICIPAÇÃO DE BRANCOS E PRETOS/PARDOS NA POPULAÇÃO BRASILEIRA NOS CENSOS DE 2000 E 2010 E NAS PESQUISAS AMOSTRAIS DO IBGE DE 2006 E 2015.

2000		2006		2010		2015	
	%		%		%		%
Branco	54,4	Branco	49,7	Branco	47,5	Branco	45,5
Pretos/Pardos	45	Pretos/Pardos	49,5	Pretos/Pardos	50,7	Pretos/Pardos	53,6

FONTE: Adaptado de IBGE (2015) e IBGE (2011).

Além de mudanças na forma de coleta dos dados da população residente por domicílio, Paixão e Carvano (2008) sugerem dois fatores principais para um aumento da população preta e parda no Brasil: 1) o primeiro pode ser considerado de caráter sociopolítico, resultado de um esforço da militância negra em valorizar a cor e os traços do negro no Brasil, que pode ter levado as pessoas a se identificarem mais com a raça negra; 2) o segundo, não menos relevante que o primeiro, pode ser considerado consequência de uma maior taxa de natalidade entre os pretos e pardos (negros) associada a uma queda da taxa de mortalidade infantil observada entre todos os grupos de cor nos últimos anos, principalmente nas regiões norte e nordeste. Esses dois fatores não podem ser considerados separadamente: por exemplo, em 1995 a taxa de mortalidade infantil segundo a cor da mãe entre a população branca era de

⁵³ Assim como Paixão e Carvano (2008) utilizamos a forma pretos e pardos como sinônimo do grupo populacional negro.

27,1% e entre a população negra era de 47,3%; em 2006, a taxa caiu para 19,4% entre a população branca e 24,4% entre a população negra. Podemos acrescentar um terceiro fator: o debate em torno das políticas de ação afirmativa para a população negra. Com o debate, realizado principalmente em torno das políticas de reserva de vagas em instituições de ensino superior e cargos públicos, a identificação com a raça negra passou a ser vantajosa perante as políticas – considerando que poucas décadas antes a identificação com a raça negra era explicitamente uma desvantagem, observamos aqui uma importante mudança na sociedade.

No campo educacional, em 2008 10% da população residente no Brasil com mais de 15 anos de idade era analfabeta. Entre a população branca, a taxa de analfabetismo era de 6,2%; entre pretos e pardos (negros) a taxa era de 13,6%. Ou seja, o percentual de analfabetos acima de 15 anos de idade entre negros era maior do que na população geral e mais que o dobro do percentual da população branca (PAIXÃO *et al*, 2010). Com relação à taxa de analfabetismo funcional, isto é, pessoas que possuem menos de quatro anos de estudos completos, em 2008, entre a população com idade acima de 15 anos, foi de 16,1% na população branca e 26,6% entre pretos e pardos (PAIXÃO *et al*, 2010).

Em 2008, utilizando o cálculo de média de anos de estudos (a razão do somatório do número de anos em que a população de um determinado grupo etário em seu conjunto estudou, dividido pelo número total de membros deste mesmo grupo de idade), tal índice referente às pessoas brancas com idade superior a 15 anos era de 8,3 anos. Entre pretos e pardos (negros) era de 6,5 (PAIXÃO *et al*, 2010). Os autores argumentam que se compararmos esses números de 2008 com os números de 1988 (vinte anos antes), houve um salto de 5,2 para 8,3 no caso dos brancos e 3,6 para 6,5 no caso dos negros. Ainda que ambos os grupos de cor comparados tenham crescido significativamente na média de anos de estudo, a distância entre eles se manteve: em 2006, entre os brancos foi de 8,0 e entre os negros 6,2. Ou seja, a média de anos de estudo da população preta e parda em 2006, apesar de ter subido, ainda não havia alcançado a média de anos de estudo que a população branca tinha 10 anos antes (PAIXÃO; CARVANO, 2008). De acordo com estimativas, com esse ritmo de crescimento na média de escolaridade, as diferenças entre os grupos de cor branco e negro ainda durariam por mais uma década e meia (PAIXÃO; CARVANO, 2008).

A menor média de escolaridade pode ser um dos fatores relacionados à menor renda da população negra em comparação a população branca. De acordo com o IBGE (BRASIL, 2015), do grupo de brasileiros com maior rendimento (1% da população), 17,4% são negros contra 80% de brancos, enquanto que no grupo com menor rendimento (10% da população), 76% são negros. Em relação ao trabalho informal, que tende a crescer em momentos de crise

econômica como a iniciada por volta de 2013, 48,4% da população negra estava em situação de trabalho informal em 2015, contra 35,3% da população branca.

Além disso, os dez municípios brasileiros com maior participação percentual de negros na população total estão nas regiões mais pobres do país (nordeste e norte) (LAESER, 2011). Isso pode indicar que o racismo colonial, que racializa e coloca a AL na periferia global (QUIJANO, 2005), também atua internamente em cada país da região, como vimos no caso das cidades colombianas com maior participação de negros, excluindo os locais mais distantes do padrão europeu de humanidade.

TABELA 4 - DEZ MAIORES MUNICÍPIOS DE PRESENÇA PRETA E PARDA NO BRASIL, EM % DA POPULAÇÃO TOTAL.

	Municípios	UF	Pretos & Pardos
1º	Serrano do Maranhão	MA	94,8%
2º	Terra Nova	BA	93,2%
3º	Teodoro Sampaio	BA	92,6%
4º	Pedraão	BA	92,5%
5º	Salinas da Margarida	BA	92,1%
6º	São Gonçalo dos Campos	BA	91,9%
7º	Presidente Juscelino	MA	91,8%
8º	Antônio Cardoso	BA	91,7%
9º	Aramari	BA	91,6%
10º	São João da Ponta	PA	91,3%

Fonte: IBGE, Sinopse do Censo Demográfico 2010
Tabulação LAESER

FONTE: LAESER (2011, p.6, adaptado do censo do IBGE, 2010).

Osório (2008) em sua análise sobre as interpretações a respeito da persistência da desigualdade socioeconômica entre os grupos raciais na sociedade brasileira aponta que atualmente os cientistas sociais explicam a situação do negro a partir da teoria das desvantagens cumulativas. Estudiosos classificados nessa teoria entendem que os negros acumulam desvantagens desde o nascimento: a origem social (isto é, a situação da família onde nasce) é a primeira desvantagem, já que a probabilidade do negro nascer em uma família pobre é maior por causa da sobrerrepresentação de afrodescendentes nos extratos mais pobres da sociedade. Portanto, partindo de famílias mais pobres, os negros tendem a ter acesso a menores oportunidades, o que acaba gerando mais desigualdades, que interagem com o racismo. O racismo é um dos elementos que explicam porque mesmo partindo do mesmo extrato socioeconômico, negros e brancos estão em desigualdade de oportunidades ao longo da vida ou, usando os termos de Nelson Silva (2000), apesar do fim da sociedade de castas, negros possuem menor mobilidade social do que os brancos.

As desigualdades na base da escolaridade acabam tendo consequências no topo do nível de ensino. A educação superior brasileira constitui espaço de maioria branca. No ano de 2006, nas instituições de ensino superior públicas, 34,3% dos estudantes universitários eram de cor preta e parda (negros); estudantes brancos eram 63,4%. Nas instituições de ensino superior privadas, 28,5% dos estudantes eram negros; 70,3% dos estudantes eram brancos (PAIXÃO; CARVANO, 2008). Na pós-graduação, em 2008, 79,4% dos estudantes de mestrado ou doutorado (pós-graduação *stricto sensu*) eram de cor branca. Negros eram 20% (PAIXÃO *et al*, 2010).

Neste capítulo, apresentamos alguns dados que indicam parte das condições de vida dos negros de Brasil e Colômbia. Algumas explicações são necessárias: para fins de análise, utilizamos os termos “negro” e “afrodescendente” (incluindo afro-colombiano e afro-brasileiro) como intercambiáveis, indo ao encontro da perspectiva de organismos internacionais, como a ONU. Nossa ênfase é maior no sentido racial dos termos que no sentido étnico, uma vez que a identificação racial como negro nos países marcados pela colonialidade do poder é suficiente para as hierarquias raciais. Também para fins de análise tratamos as populações de palenques e quilombos como populações negras.

Importante destacar que, no caso colombiano, uma dificuldade enfrentada na análise dos dados disponíveis sobre a população foi com relação à participação de afro-colombianos no país, uma vez que os números apresentados pelos censos oficiais são questionados pela militância. Ainda assim, os dados existentes permitem inferir que a população negra colombiana vive geralmente em piores condições de vida, em comparação ao grupo branco, incluindo no campo educacional, semelhante ao que acontece entre os negros e brancos no Brasil. Também é semelhante o racismo colonial que desloca essas populações para as regiões mais pobres de cada país.

3 - REVISÃO DE LITERATURA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS NA AMÉRICA LATINA, COLÔMBIA E BRASIL

Considerando os objetos de estudo desta pesquisa, políticas educacionais antirracistas com foco na população negra de Brasil e Colômbia, apresentamos neste capítulo revisão de literatura sobre a população negra e políticas educacionais antirracistas na América Latina (AL), Colômbia e Brasil.

Apresentamos a revisão de literatura em dois blocos. No primeiro bloco, apresentamos o resultado da revisão de literatura para a América Latina e Colômbia. No segundo bloco, apresentamos o resultado de revisão de literatura para o Brasil. Para AL e Colômbia, a revisão partiu da análise de textos com o tema “negro e educação”. No caso do Brasil, devido a grande produção existente sobre a população negra, a nossa revisão de literatura atentou especificamente para os textos que abordavam políticas educacionais antirracistas.

3.1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS NA AMÉRICA LATINA E COLÔMBIA: PROCEDIMENTOS PARA A REVISÃO DE LITERATURA

Na revisão de literatura para a América Latina e a Colômbia, buscamos a maior abrangência possível a partir da temática “negro e educação”. Estabelecemos da década de 1980 até os dias atuais (2016) o recorte de produção existente. Partimos da suposição de que existem poucos trabalhos acadêmicos disponíveis sobre o tema “políticas educacionais antirracistas e população negra⁵⁴”. Como veremos na apresentação dos resultados da revisão, essa suposição foi confirmada.

Aqui, descrevemos os procedimentos da pesquisa bibliográfica realizada. Dois objetivos básicos dessa pesquisa: 1) organizar bibliografia existente sobre dados educacionais e políticas educacionais com foco na população negra da Colômbia e da América Latina; 2) análise do contexto atual da população negra na Colômbia e na América Latina a partir da bibliografia existente.

⁵⁴ Lembrando: no caso da população da Colômbia, o que consideramos “negros”, assim como o Censo Populacional de 2005, são três grupos distintos: os grupos situados as margens do Oceano Pacífico e a comunidade de San Basílio de Palenque (palenqueros), os do arquipélago de San Andrés Providencia y Santa Catalina (raizais), e a população negra que vive nas cidades ou arredores (DANE, 2007). Tais grupos possuem diferenças culturais, por exemplo, língua e práticas religiosas próprias.

Na pesquisa, utilizamos bases de dados on-line. Os descritores utilizados para as buscas eletrônicas estão no quadro a seguir. Combinamos os termos “América Latina” e “Colômbia” com descritores relacionados ao tema (por exemplo, racismo; educação). Cabe destacar que também utilizamos versões em espanhol e inglês para a pesquisa dos termos.

Colômbia +

Raça; racismo; políticas raciais; ações afirmativas; preconceito racial e educação; políticas educacionais; negros e educação; negros; afrodescendentes e educação; afrodescendentes; educação multicultural; educação multirracial; educação étnica; educação.

América Latina +

Raça; racismo; políticas raciais; ações afirmativas; preconceito racial e educação; políticas educacionais; negros e educação; negros; afrodescendentes e educação; afrodescendentes; educação multicultural; educação multirracial; educação étnica; educação.

QUADRO 4 - DESCRITORES UTILIZADOS PARA A REVISÃO DE LITERATURA COLÔMBIA E AMÉRICA LATINA.

O período de buscas abrangeu os meses de setembro - outubro de 2013, julho - agosto de 2014, junho-julho de 2015, agosto-setembro de 2016, e dezembro de 2016 e janeiro de 2017. A maior parte das bases de dados que optamos fazer a busca foi brasileira. São elas: Google Acadêmico, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Biblioteca Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCT), Edubase, Periódicos Online de Educação, Scientific Electronic Library Online, Periódicos Eletrônicos de Psicologia (Pepsic), Portal Periódicos Capes, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

As bases internacionais foram: Catalogo del Servizio Bibliotecario Nazionale; The British Library; Copac; Bibliothèque Nationale de France; Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE); Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal (Redalyc); e o Education Resources Information Center (ERIC).

O quadro a seguir (QUADRO 5) apresenta as bases de dados consultadas e seus respectivos endereços eletrônicos.

BASE DE DADOS
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA http://bve.cibec.inep.gov.br/
CATALOGO DEL SERVIZIO BIBLIOTECARIO NAZIONALE http://www.sbn.it/opacsbn/opac/iccu/informazioni.jsp
THE BRITISH LIBRARY http://www.bl.uk/
COPAC http://copac.ac.uk/
BIBLIOTHÈQUE NATIONALE DE FRANCE http://www.bnf.fr/pages/catalogues.htm
RED DE REVISTAS CIENTÍFICAS DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, ESPAÑA Y PORTUGAL http://www.redalyc.org/homeBasic.oa
BIBLIOTECA INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IBCT) http://biblioteca.ibict.br/cgi-bin/wxis.exe?IsisScript=phl82.xis&cipar=phl82.cip&lang=por
THESAURUS BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO http://portal.inep.gov.br/pesquisa-thesaurus
BIBLIOTECA DIGITAL UNICAMP http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/
UNICAMP - EDUBASE http://143.106.58.49/fae/default.htm
PERIÓDICOS ONLINE DE EDUCAÇÃO http://educa.fcc.org.br/scielo.php
SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso
PERIÓDICOS ELETRÔNICOS DE PSICOLOGIA (PePSIC) http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso
PORTAL PERIÓDICOS CAPES http://novo.periodicos.capes.gov.br/
CITAS LATINOAMERICANAS EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES (CLASE) http://132.248.9.1:8991/F/-/?func=find-b-0&local_base=CLA01
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED) http://www.anped.org.br/
ANAIS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&Itemid=171
GOOGLE ACADEMICO http://scholar.google.com.br/
EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC) http://eric.ed.gov/

QUADRO 5 - BASES DE DADOS CONSULTADAS.

FONTE: Organizado pelo autor.

Aqui cabe uma observação metodológica. Cada base de dados utiliza formas específicas de consulta do material. Assim, por exemplo, a Redalyc permitiu busca em campos, o que foi útil para a pesquisa no campo educacional e de humanidades. Outras utilizam buscas gerais, o que aumentou o trabalho necessário para filtrar os textos relevantes. Muitas vezes, usando termos de buscas diferentes, encontramos os mesmos trabalhos. Para a pesquisa, desconsideramos os trabalhos repetidos.

Na tabela seguinte (TABELA 5), separamos as referências encontradas de acordo com o país ou região foco de cada uma. Como utilizamos “Colômbia” e “América Latina” como principais palavras-chaves, essas regiões foram as mais contempladas entre 178 textos encontrados. Ainda assim, conseguimos material de países como Cuba, Argentina e Chile.

TABELA 5 - REFERÊNCIAS ENCONTRADAS: AMÉRICA LATINA E COLÔMBIA.

PAÍS (ou REGIÃO FOCO)	TOTAL
AMÉRICA LATINA e CARIBE	88
COLÔMBIA	71
CUBA	4
CHILE	3
ARGENTINA	3
PORTO RICO	2
PARAGUAI	1
VENEZUELA	1
EQUADOR	1
HAITI	1
REPÚBLICA DOMINICANA	1
COSTA RICA	1
MÉXICO	1
Total	178

FONTE: organizado pelo autor.

Entretanto, a maior parte dos textos encontrados não dialogava com o campo educacional, o que era esperado, considerado a grande abrangência dos termos de busca utilizados. Após dialogo de orientação de tese, optamos por concentrar a análise em textos que tratam do campo educacional. Os demais textos foram utilizados para análise de contexto. Com relação àqueles que tratam do campo educacional, os textos ficaram assim distribuídos (TABELA 6):

TABELA 6 - REFERÊNCIAS ENCONTRADAS: AMÉRICA LATINA E COLÔMBIA – CAMPO EDUCACIONAL.

Grande temática: Educação	
América Latina e Caribe	53
Colômbia	44
Total	97

FONTE: organizado pelo autor.

Uma vez separados os 97 textos que tratam do campo educacional, fizemos análise de todos para verificar quais tratavam de educação para a população negra. Encontramos 29 trabalhos que dialogam com as temáticas: negro, educação, América Latina e Colômbia. O gráfico seguinte (GRÁFICO 1) apresenta a distribuição desses 29 trabalhos, de acordo com o ano de publicação.

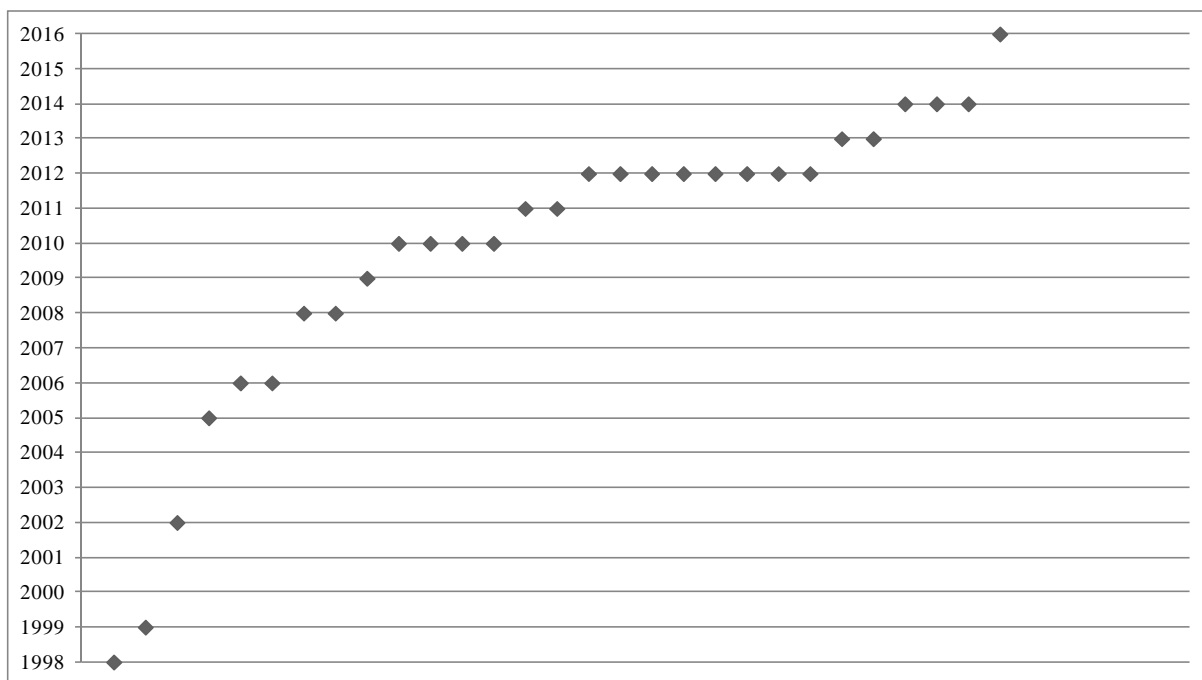


GRÁFICO 1 - TEXTOS ENCONTRADOS QUE DIALOGAM COM AS TEMÁTICAS: NEGRO, EDUCAÇÃO, AMÉRICA LATINA E COLÔMBIA.

FONTE: organizado pelo autor.

Dos 29 trabalhos, 6 textos estão mais próximos do tema da nossa pesquisa; 9 textos tratam da grande área educação, negro e América Latina; e 14 textos da grande área educação, negro e Colômbia. A maior parte dos textos tem data de publicação a partir de 2010 – são 20 dos 29. Considerando que desses, 6 são comparações entre países da AL, e o restante são estudos sobre o negro na AL e na Colômbia, observamos que recentemente a população negra tem sido tema de maior número de estudos na região, particularmente em países de população negra expressiva.

Os textos que tratam da Colômbia também estão mais concentrados a partir de 2010 (de 14, apenas 2 são anteriores a 2010, sendo o primeiro de 1998 e o segundo de 2008). Uma vez que a lei de etnoeducação foi criada em meados dos anos de 1990 e a instituição das Cátedras foi em 1998 (como discutimos adiante no capítulo sobre legislações educacionais antirracistas), esperávamos encontrar mais textos a partir dos anos 2000. Considerando que

nossa pesquisa foi realizada em base de dados online, é possível que muita produção acadêmica ainda não estivesse disponível no formato digital.

3.2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS NA AMÉRICA LATINA E COLÔMBIA: O QUE DIZ A LITERATURA

Dos 29 trabalhos encontrados, 6 dialogam diretamente com o tema de nossa pesquisa, ou seja, que discutem diretamente a possibilidade ou a existência de políticas educacionais antirracistas com foco na população negra da América Latina, Colômbia e Brasil, em perspectiva comparada. São os trabalhos de Sansone (1998), Miranda (2011), Rodrigues (2012), Corbetta e D'Alessandre (2012), Mendes (2013) e Miranda, Quiñonez e Arboleda (2014). Os títulos dos trabalhos e principais conclusões estão sintetizados no quadro seguinte (QUADRO 6).

Autor(a)	Título	Publicação	Resultados/Considerações
Livio Sansone	Racismo sem Etnicidade. Políticas Públicas e Discriminação Racial em Perspectiva Comparada	Artigo 1998	A partir da análise de políticas com foco em minorias raciais, o autor aponta para duas possíveis posturas do Estado com relação ao grupo negro: reconhecendo como minoria racial e criando condições para melhorar sua ascensão social ou propondo medidas universalistas, buscando atender a todos os grupos de igual modo.
Silvina Corbetta e Vanesa D'Alessandre	Educación y afrodescendientes Hacia un balance en materia de políticas educativas	Artigo 2012	Os grupos negros na AL tem se beneficiado, ainda que com restrições, da maior cobertura da educação básica, das políticas educacionais específicas para esse grupo e da militância que pressiona pelos direitos educacionais dos afrodescendentes.
Claudia Miranda	Etnoeducação e dimensões político-pedagógicas da diversidade cultural nas propostas curriculares do Brasil e da Colômbia	Artigo 2011	As militâncias negras de Brasil e de Colômbia conseguiram importantes conquistas no campo educacional a partir de legislações específicas, porém o avanço de tais políticas ainda encontra resistências associadas ao racismo presente nesses países.
Cristiano Rodrigues	Afrolatinidades: movimentos negros, Estado e políticas públicas no Brasil e na Colômbia	Capítulo livro 2012	A partir das Constituições os movimentos negros de Brasil e Colômbia vêm obtendo conquistas legislativas; no caso da Colômbia a segmentação do movimento negro resulta em conquistas que atendem apenas parte da população, como a Lei 115 da etnoeducação de comunidades palenqueras. Aponta para a lacuna de estudos comparativos sobre políticas antirraciais entre Brasil e países da América Latina.
Pedro Vítor Gadelha Mendes	Ações Afirmativas para Afrodescendentes: As Políticas de Reserva de Vagas no Ensino Superior de Brasil e Colômbia	Artigo 2013	Comparando as ações afirmativas destinadas a reservas vagas para estudantes afrodescendentes de Brasil e Colômbia, o autor considera que, apesar de ambos os países passarem a adotar medidas antirracistas mais contundentes a partir da Conferência de Durban, o Brasil teve maior avanço em tais políticas do que a Colômbia. Entre as razões para tal, o autor aponta a escassez de dados estatísticos sobre a raça ou etnia dos estudantes do ensino superior colombiano.
Claudia Miranda; Fanny Milena Quiñonez Riasco; Jhon Henry Arboleda Quiñonez	Discursos e propostas etnoeducativas no Brasil e na Colômbia	Artigo 2014	As propostas etnoeducativas de Brasil e Colômbia são comprometidas com a valorização do “outro” do discurso educacional (o não branco, não europeu, periférico), que refletem as disputas discursivas nos diálogos existentes entre movimentos sociais e Estado.

QUADRO 6 - TEXTOS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS NA AMÉRICA LATINA.

FONTE: organizado pelo autor.

A seguir, apresentamos primeiro uma síntese dos 6 textos que estão mais próximos do tema da nossa pesquisa; em seguida, síntese dos 9 textos que tratam da grande área

educação, negro e América Latina. Por fim, apresentamos síntese dos 14 textos da grande área educação, negro e Colômbia.

Livio Sansone (1998) em seu artigo, escrito na época em que as políticas educacionais antirracistas, tais como as de acesso ao ensino superior, ainda não haviam sido implantadas no Brasil discute, entre outras coisas, medidas de combate ao racismo em países da América Latina. Existiam poucas medidas legislativas de combate ao racismo, assim como poucos estudos que as analisavam (SANSONE, 1998).

O autor aponta a Colômbia como o país da região latino-americana que mais havia legislado a favor dos negros. Antes, o antigo ideal de branqueamento da população, até o final do século XIX e início do século XX, foi substituído por um discurso racial de elogio da mestiçagem, semelhantemente ao que ocorreu no Brasil. O discurso de elogio da mestiçagem, nacionalista, acaba negando as especificidades de indígenas e de negros. Mas existia diferença no modo de tratamento de indígenas e de negros: indígenas eram vistos como categoria a ser protegida, enquanto negros não eram considerados como um grupo étnico a parte. Por esse motivo a relação do indígena com o Estado colombiano é muito mais institucionalizada do que a do negro (SANSONE, 1998).

O sistema de relações raciais colombiano apresenta ambiguidades que afetam a politização dos negros (SANSONE, 1998). Por isso, o movimento negro colombiano busca definir qualquer pessoa de descendência africana como “negro”, almejando uma unidade grupal (SANSONE, 1998), o que é uma estratégia também presente no movimento negro brasileiro. Tem tido mais eficácia em sua luta pela reivindicação de territórios ocupados por comunidades negras remanescentes de quilombos (palenques) (SANSONE, 1998). Na Constituição de 1991 (e principalmente com a Lei 70 de 1993) o movimento negro conseguiu uma importante vitória: reconhecimento de alguns direitos dos negros e definição da Colômbia como país multicultural e multiétnico (SANSONE, 1998). Porém Sansone (1998) argumenta que essa vitória da comunidade negra de certa forma emulou as conquistas indígenas no país, ou seja, as conquistas tiveram maior impacto entre as comunidades negras tradicionais (camponesas), o que não seria suficiente, já que apenas uma parte da população negra colombiana seria afetada por essa lei.

Sansone (1998) discute políticas de combate ao racismo em geral, e compara países como Brasil e Colômbia; e em Miranda (2011) encontramos uma discussão com foco educacional. A autora, discutindo impactos da adoção da diversidade cultural como eixo norteador para políticas curriculares antirracistas no Brasil e na Colômbia, argumenta que

pontos de convergência entre os dois países são as lutas por representação e maior acesso a educação escolarizada (MIRANDA, 2011).

Assim como a militância negra no Brasil conseguiu a Lei 10.639/03, os negros colombianos conseguiram importantes mudanças em 1993 com a Lei 70 e posteriormente com a Lei Geral da Educação que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história dos afro-colombianos (MIRANDA, 2011). Porém Miranda (2011) destaca que tais políticas enfrentam resistências comuns, tais como o “discurso da brancura” (que poderíamos chamar de discurso da branquidade ou branquitude, ou seja, que toma o branco como modelo ideal) e o elogio da mestiçagem, como argumenta Sansone (1998). Para superar esse entrave, uma mudança no foco de interpretação das relações raciais nos dois países faz-se necessária (MIRANDA, 2011).

Por sua vez, Cristiano Rodrigues (2012) analisa em perspectiva comparativa os movimentos negros de Brasil e Colômbia e as políticas públicas voltadas à população negra desses países, a partir das suas Constituições. Ele afirma que é a partir das novas Constituições de cada país, Brasil em 1988 e Colômbia em 1991, que pela primeira vez os grupos étnico-raciais indígena e negro têm direitos constitucionalmente garantidos no campo da cultura e dos territórios.

Já podemos tecer breves considerações sobre esse ponto: as políticas de branqueamento e o elogio da mestiçagem fazem parte do processo histórico de ambos os países. As novas constituições em 1988 e 1991, a Lei 70 e a Lei 10.639/03, seriam indícios de “histórias conectadas”. Discutiremos esses aspectos quando analisarmos tais legislações. Com o reconhecimento legal e a afirmação desses países como multiétnicos, os grupos sociais afro-colombianos e afro-brasileiros passaram a ter maior campo de negociação com os Estados. Tais movimentos sociais de Brasil e de Colômbia, que ganharam força a partir da década de 1970, têm perspectivas diferentes.

Na Colômbia, embora a maior parte da população negra viva em áreas urbanas, a hegemonia da face rural e campesina do ativismo negro e sua relação de proximidade com grupos indígenas engendraram políticas de identidade que acentuam o fato de afro-colombianos se constituírem em uma coletividade cultural e étnico-racialmente diferenciada do restante da sociedade, ao mesmo tempo em que mantém estreitas relações com o meio ambiente e território. No Brasil, com a hegemonia do movimento negro de caráter mais urbano e uma população afrodescendente historicamente sub-representada nos espaços de maior prestígio social e econômico, os discursos e estratégias mobilizatórias dos movimentos negros têm procurado ressaltar o caráter de luta pela igualdade. (RODRIGUES, 2012, p.61).

Rodrigues (2012) explica que a existência de culturas negras marcadamente distintas da cultura hegemônica colombiana se deve, entre outras coisas, ao processo de ocupação de territórios após a abolição da escravidão. Por exemplo, no caso dos palenques:

Após a abolição da escravidão, ocorrida em 1851, a população negra se dispersou ao longo da costa do Pacífico, juntando-se a *palenques* (quilombos) existentes ou formando novos assentamentos. Graças a certo isolamento geográfico em relação a regiões mais urbanizadas e desenvolvidas do país (sobretudo a região andina), os afro-colombianos desenvolveram formas simbólico-culturais e materiais de existência distintas daquelas do restante da sociedade. (RODRIGUES, 2012, p.65).

A distinção cultural possibilitou a reivindicação e conquista de uma política educacional específica para as comunidades negras. Assim, por exemplo, a Lei 115 de 1994, Expansão da Lei Geral da Educação colombiana, que trata da etnoeducação para as comunidades negras:

estabelece que a etnoeducação seja inserida dentro do currículo escolar para que comunidades étnicas possam ter acesso a conhecimentos culturais e linguísticos pertinentes à sua história dentro do sistema educacional formal. A lei também propõe a formação de educadores para que sejam capazes de atuar com base nos princípios da etnoeducação. (RODRIGUES, 2012, p.82).

Uma das mais importantes conquistas dos negros na Colômbia, a Lei 70, de certa forma reflete as diferenças de reivindicação dos movimentos negros. Rodrigues (2012) argumenta que ela traz um mimetismo da legislação existente para os grupos indígenas (o que SANSONE, 1998, por sua vez, considera emulação), por essa razão seu enfoque acaba sendo mais a terra e o território para as populações palenqueras do que a pluralidade étnica. Por outro lado, ela traz uma importante exceção em termos de América Latina: a reserva de vagas para candidatos oriundos das comunidades negras da qual a Lei trata: “A Lei colombiana é, por exemplo, a única na América Latina a prever um sistema de cotas para que candidatos vindos das comunidades negras possam ser eleitos para o Congresso”. (RODRIGUES, 2012, p.74-75).

Porém, Rodrigues (2012) argumenta que as conquistas da Lei 70 não são evidentes para os grupos negros dos centros urbanos. E quanto à aproximação do Estado por parte do movimento negro, decorrente da Lei, ele afirma:

O movimento negro colombiano vive as consequências de sua institucionalização e aproximação com o Estado, em que as imersões de parte de suas lideranças e organizações nos aparatos estatais e sua dependência de recursos impede a consolidação de alianças amplas e de identidades solidárias entre os distintos sujeitos coletivos e suas reivindicações. (RODRIGUES, 2012, p.76).

Devemos considerar, entretanto, que Rodrigues (2012) comenta em parte a etnoeducação destinada as comunidades tradicionais negras, porém pouco fala das Cátedras de Estudo Afro-Colombianos, que são políticas educacionais destinadas a todos os níveis de ensino. Ainda assim, afirma que os Estados (Brasil e Colômbia) têm sido ineficientes em diminuir as desigualdades entre os grupos de cor, ou seja, a elaboração de leis ainda não teve o impacto esperado (RODRIGUES, 2012).

A inclusão social e reconhecimento dos indígenas e afrodescendentes na América Latina fazem parte de um novo cenário, onde instrumentos normativos internacionais pressionam os Estados para que incluam a demanda desses grupos na agenda pública, sendo a educação entendida como uma via para a cidadania (CORBETTA e D’ALESSANDRE, 2012). Corbetta e D’Alessandre (2012) apresentam três exemplos de instrumentos normativos internacionais que pressionam os Estados: a Convenção 169/89 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (1989), o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) da ONU (1996) e a Conferência de Durban (2001) (CORBETTA e D’ALESSANDRE, 2012).

No artigo as autoras tratam dos avanços nas políticas educacionais para a população negra no Brasil de 2001 a 2009, apresentando dados quantitativos de acesso e permanência no ensino. Corbetta e D’Alessandre (2012) discutem esses dados a partir da percepção dos atores sociais (ativistas dos movimentos negros) do Brasil e também da Colômbia e República Dominicana, esses dois últimos países, apesar de não terem dados quantitativos apresentados (no caso, segundo os autores, dados de acesso e permanência da população negra no ensino⁵⁵), possuem grande participação de negros e seus movimentos negros também incluem o acesso à educação entre suas bandeiras. Os avanços principais apontados pelos entrevistados de cada país foram as seguintes normativas:

En el caso de República Dominicana se menciona La Ley General de Educación del año 1997 y el establecimiento del Plan Decenal de Educación 2008-2018; el apoyo a los estudiantes provenientes de los sectores sociales más vulnerables además de incorporar como estrategia la transversalización de la perspectiva de género y de los derechos humanos. Respecto a Brasil, los tres actores entrevistados coinciden en señalar la creación de la Ley 10.639 sancionada en 2003 por el Ejecutivo, según la cual se establece en todas las escuelas primarias y secundarias del país- la enseñanza de la historia y la cultura afro. Finalmente en el caso colombiano, las coincidencias de los actores se dan sobre el reconocimiento de las Leyes 70 y 115 de los años 1993 y 1994 respectivamente, donde se establece lo que se ha denominado “política

⁵⁵ Ainda que escassos, existem dados quantitativos de acesso e permanência da população negra no ensino, pelo menos no que diz respeito a Colômbia, como discutimos anteriormente.

etnoeducativa para población afrodescendiente”⁵⁶. (CORBETTA e D’ALESSANDRE, 2012, p.69).

De acordo com os autores, os entrevistados foram unânimes em apontar que os pontos de conflito giram em torno da execução das normativas, que não vem ocorrendo como esperado (CORBETTA e D’ALESSANDRE, 2012). Entre os fatores que impedem a execução das normativas, os entrevistados de Colômbia e Brasil citaram:

recursos financieros insuficientes para capacitar a docentes y para editar materiales pertinentes, formación docente inadecuada, resistencia de los docentes en el dictado del contenido, falta de voluntad política de los distintos niveles del Estado para la aplicación de las normas en la vida cotidiana de las aulas, entre otros⁵⁷. (CORBETTA e D’ALESSANDRE, 2012, p.70).

Para superar esses impedimentos, os entrevistados argumentam que é preciso que os movimentos sociais se apropriem de espaços existentes para impulsionar as ações do Estado (CORBETTA e D’ALESSANDRE, 2012).

No caso das políticas de reservas de vagas para afrodescendentes no ensino superior, Mendes (2013), em estudo comparado entre Brasil e Colômbia, argumenta que Durban foi importante marco para as políticas antirracistas de ambos os países, porém enquanto no Brasil diversas políticas de ação afirmativa para ingresso de afrodescendentes no ensino superior tiveram início, na Colômbia essas políticas têm encontrado resistência.

Na Colômbia, assim como ocorreu em inúmeras universidades brasileiras, as universidades que adotam ações afirmativas como reservas de vagas para afrodescendentes e outras minorias étnicas o fazem por iniciativa de seus conselhos superiores:

Apesar das nítidas determinações no que tange à criação de políticas específicas para as minorias, ações afirmativas como a reserva de vagas no ensino superior para alunos afro-colombianos e indígenas foram adotadas de maneira pulverizada. A reserva de cotas nas universidades públicas passou a ser adotada desde o final da década de 90 por iniciativa dos conselhos superiores das próprias universidades sob pressão regional das organizações do movimento negro com o apoio de estudos acadêmicos sobre a população afro-colombiana no interior das mesmas universidades públicas. Como consequência dessa fragmentação do processo de

⁵⁶ “No caso da República Dominicana, é mencionada a Lei Geral de Educação do ano de 1997 e o estabelecimento do Plano Decenal de Educação 2008-2018; o apoio aos estudantes provenientes dos setores sociais mais vulneráveis além de incorporar como estratégia a transversalização da perspectiva de gênero e de direitos humanos. Em relação ao Brasil, os três entrevistados concordam em assinalar a criação da Lei 10.639 aprovada em 2003 pelo Executivo, na qual é estabelecida em todas as escolas primárias e secundárias do país o ensino da história e da cultura africana. Finalmente, no caso colombiano, as coincidências dos atores dizem respeito ao reconhecimento das Leis 70 e 115 dos anos de 1993 e 1994, respectivamente, onde foi estabelecido o que foi denominado “política etnoeducativa para a população afrodescendente” [tradução nossa].

⁵⁷ “recursos insuficientes para formar professores e editar materiais relevantes, formação inadequada do professor, a resistência de professores em relação ao conteúdo, a falta de vontade política dos diferentes níveis do Estado para a implementação das normas no cotidiano das aulas, entre outros”. [tradução nossa].

adoção das políticas de cotas na Colômbia, temos um quadro diverso de organicidades e aplicações desta ação afirmativa.

Atualmente aproximadamente 13 instituições de ensino superior colombianas contam com algum mecanismo de reserva de vagas para alunos afrodescendentes. São elas: Universidad del Valle, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de la Amazonía, Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad del Atlántico, Universidad de Nariño, Universidad de Caldas, Universidad de Córdoba, Universidad del Tolima, Universidad del Magdalena e Universidad del Cauca. (MENDES, 2013, p.28-29).

É baixo o número de instituições de ensino superior com ações afirmativas de reserva de vagas, pois a ausência de dados estatísticos sobre a população negra impede maiores reivindicações dos afro-colombianos nas universidades (MENDES, 2013). Mesmo nas instituições de ensino superior somente a partir de 2008 teve início a coleta de dados por raça ou etnia, a começar pela Universidade Nacional (MENDES, 2013).

Diante do quadro de políticas etnoeducativas de Brasil e Colômbia em comparação, Claudia Miranda, Fanny Milena Quiñonez Riasco e Jhon Henry Arboleda Quiñonez (2014) propõem uma reflexão sobre os discursos presentes nas propostas das “Diretrizes nacionais para a educação das relações étnico-raciais” (Brasil) e nos “Lineamentos Curriculares para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos” (Colômbia). Para os autores, tais propostas estão comprometidas com a valorização do “outro” do discurso educacional. Considerando o discurso hegemônico que privilegia o branco e europeu no discurso educacional, o “outro” é o não branco, não europeu, periférico. Nesse sentido, em sociedades que são classificadas como multiculturais, o deslocamento para outras formas de epistemologia, que incluem a valorização da história e cultura afrodescendente, contribui para a luta dos direitos humanos. Tais propostas etnoeducativas, entretanto refletem as disputas discursivas nos diálogos existentes entre movimentos sociais e Estado (MIRANDA, QUIÑONEZ e ARBOLEDA, 2014).

Em síntese, Brasil e Colômbia foram os países escolhidos para comparação de políticas educacionais por 4 trabalhos; encontramos 1 trabalho que buscava diálogo entre as políticas de Brasil, Colômbia e da República Dominicana (CORBETTA e D’ALESSANDRE, 2012), e 1 trabalho que buscava diálogo entre as situações de Colômbia, Venezuela, Peru e Brasil (SANSONE, 1998). Esses trabalhos têm pontos em comum: a busca por uma aproximação entre Brasil e Colômbia, por serem países de grande população negra (MIRANDA, 2011; MENDES, 2013); a comparação entre as políticas antirracistas desses países (MIRANDA, 2011; MIRANDA, QUIÑONEZ e ARBOLEDA, 2014); o papel dos movimentos negros na reivindicação de políticas específicas para o grupo populacional negro

(SANSONE, 1998; RODRIGUES, 2012); as modificações nas legislações (SANSONE, 1998). Por outro lado, algumas divergências: Corbetta e D'Alessandre (2012) são as únicas a dar voz aos atores sociais envolvidos nas políticas, apesar de Sansone (1998) e Rodrigues (2012) também discutirem a influência nos movimentos sociais nas legislações de Brasil e Colômbia.

3.3. NEGRO E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: O QUE DIZ A LITERATURA

Apresentamos aqui síntese dos trabalhos encontrados em nossa revisão de literatura que discutem a situação educacional do negro na América Latina. Tais trabalhos são relevantes para a análise do contexto de emergência das políticas educacionais específicas para o grupo negro na AL.

Os trabalhos apresentam geralmente indígenas e afrodescendentes como marginalizados nas sociedades da AL. Por exemplo, Bello e Rangel (2002) apontam a educação e acesso às novas tecnologias como uma das formas de democratizar o conhecimento e superar as barreiras sociais, porém alertam:

Pero indígenas y afrodescendientes han sido excluidos por igual no sólo del acceso a los bienes materiales y simbólicos, a los cuales el conjunto de la sociedad debiera tener iguales oportunidades de acceso, sino que también de los procesos de adquisición o reconocimiento de sus derechos específicos. El derecho a una identidad propia, a una lengua y una cultura forman parte del repertorio de demandas que se agregan a las de tipo económico y social y que se enlazan con la adquisición de derechos políticos como marco regulatorio y legitimador⁵⁸. (BELLO e RANGEL 2002, p.42).

Existem dificuldades de acesso a dados acerca das populações negras de países da América Latina devido a, entre outras coisas, ausência de censos demográficos que caracterizassem as populações por cor/raça (BELLO e RANGEL, 2002). Na época do seu texto, era possível apenas estimar a população negra de alguns países, por exemplo, 20% Colômbia, 10% Venezuela e 16% na região do Caribe (BELLO e RANGEL, 2002). A ausência de dados que diferenciam as populações por cor/raça acaba encobrindo

⁵⁸ “Mas indígenas e afrodescendentes foram excluídos da mesma forma, não só no acesso a bens materiais e simbólicos, a que toda a sociedade deve ter oportunidade igual de acesso, mas também dos processos de aquisição ou reconhecimento dos seus direitos específicos. O direito a uma identidade própria, uma língua e uma cultura fazem parte do repertório de demandas que se agregam aos de tipo econômico e social e que estão ligados com a aquisição de direitos políticos como marco regulatório e legitimador”. [tradução nossa].

desigualdades entre os grupos raciais⁵⁹. Streck (2006), ao tratar da relação entre práticas educativas e movimentos sociais na América Latina, também argumenta que indígenas e negros, sendo parte silenciada da sociedade, recentemente tem em seus movimentos sociais a busca pela valorização de sua história e seus valores, o que pressupõe práticas educativas.

Dos poucos dados segregados por cor ou raça, Di Pierro (2008) discute em parte aqueles relacionados ao analfabetismo, a partir de dados da UNESCO de países da AL. O analfabetismo entre as pessoas com 15 anos ou mais atinge de maneira desigual os grupos étnico-raciais na Colômbia. A taxa média de analfabetismo da população é de 7,9%, enquanto que entre os afro-colombianos é de 13% e entre os indígenas 17,7% (Di PIERRO, 2008). O mesmo cabe para o Brasil, onde o analfabetismo é de 16% entre os negros contra 7,1% entre os brancos e 13% da população geral.

Os dados sobre o analfabetismo, divulgados pela UNESCO, já revelam como a Colômbia e outros países da AL têm falhado em cumprir acordos internacionais de combate às desigualdades entre grupos raciais. Pablo Gentili (2009) discute em seu artigo, entre outras coisas, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral da ONU em 1948, apesar do avanço alcançado em suas aspirações igualitárias que influenciam declarações, acordos e tratados internacionais sobre os direitos humanos, está distante de ser cumprida na prática. A pobreza e as desigualdades existentes em países da América Latina, tais como o racismo, impedem a concretização desse direito (GENTILI, 2009):

A maior probabilidade de estar excluído da escola ou de ter acesso a uma escolaridade profundamente degradada em suas condições de desenvolvimento pedagógico é ter nascido negro, negra ou indígena, em qualquer país da América Latina ou do Caribe. (GENTILI, 2009, p.1067).

Uma das mais eloquentes evidências das desigualdades educacionais na América Latina é a persistência do racismo na educação (GENTILI, 2009), justamente em sociedades que geralmente defendem o discurso da mestiçagem e da democracia racial, o que os dados de analfabetismo apresentados por Di Pierro (2008) corroboram. Mesmo com certa melhora de acesso e permanência da população negra e indígena na educação, a distância desses dois grupos raciais para os grupos dominantes não diminuiu:

O racismo educacional persiste na América Latina mediante processos de discriminação pedagógica e curricular, como evidenciaram diversos estudos e

⁵⁹ A tendência geral é que os países da AL não coletavam dados sobre raça/etnia nos censos e começaram a fazê-lo recentemente (anos 1990 principalmente), como discutimos anteriormente.

pesquisas, assim como em uma constante e tenaz segregação sofrida por esses grupos [negros e indígenas] na qualidade e na quantidade de suas oportunidades educacionais. (GENTILI, 2009, p.1068).

O racismo educacional persistente tem sido alvo de algumas políticas educacionais, entre elas as políticas de interculturalidade. Candau (2010) afirma que o conceito de interculturalidade vem ganhando relevância na América Latina a partir dos anos de 1990. A partir de sua revisão bibliográfica sobre o tema, ela constatou que o conceito surgiu no contexto educacional vinculado a educação escolar indígena, nos anos de 1970 (CANDAU, 2010). Essa afirmação está de acordo com a análise que faz Juliet Hooker (2006) quando aponta que na reivindicação das minorias raciais da América Latina, incluindo no campo educacional, os grupos indígenas conseguiram melhor sucesso do que os afrodescendentes; tal fato segundo a autora não está relacionado ao tamanho da população, e sim a identidade, ou melhor, a capacidade dos grupos indígenas de apresentar uma identidade étnico-cultural distinta da identidade nacional.

Além da educação escolar indígena, outros grupos contribuíram para a discussão de educação intercultural, como exemplo os negros. No caso desse grupo, a militância começa por buscar desconstruir o conceito de democracia racial e promover leituras alternativas da presença do negro na América Latina para superar estereótipos (CANDAU, 2010). Também demandam ao Estado medidas de reparação, como medidas de ingresso e permanência no sistema de ensino e valorização da cultura afrodescendente (CANDAU, 2010).

Nesse sentido, Candau e Russo (2010) em seu artigo argumentam, entre outras coisas, que a educação intercultural na América Latina parte das preocupações com a educação escolar indígena. O movimento negro também entraria na disputa, que pode ser vista como disputa por reconhecimento e visibilidade, uma vez que a educação na América Latina se desenvolveu e se mantém marcada pelo eurocentrismo:

A construção dos estados nacionais no continente latinoamericano supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades. (CANDAU e RUSSO, 2010, p.154).

Com relação aos negros, as autoras afirmam:

Apesar da realidade dos grupos e movimentos negros ser muito heterogênea e diferenciada na região, é possível afirmar que esses grupos foram, em geral, reduzidos a uma posição de não cidadania até a metade do século passado. Torna-se necessário lembrar que o regime escravocrata persistiu em alguns países até o final do século XIX.

A situação dos afro-descentes na maior parte do continente tem sido configurada por processos de violência e exclusão física, social e simbólica. No entanto, em

diferentes nações, foram muitas as lutas de grupos afro-descendentes por condições de vida dignas e combate à discriminação e ao racismo. Esses grupos têm se caracterizado pela resistência e por suas lutas contra o racismo em suas diferentes manifestações, assim como pela afirmação de direitos e plenitude de cidadania, o que supõe reconhecimento de suas identidades culturais. (CANDAU e RUSSO, 2010, p.158).

No entanto, mesmo com essa posição de não cidadania dos negros, foi escassa a produção acerca da educação intercultural de negros na América Latina, pois em geral as informações sobre a educação escolar indígena são abundantes, mas escassas são as que tenham como foco outros grupos da população (CANDAU e RUSSO, 2010). Ainda que os diversos movimentos negros tenham atuado de modo a denunciar a ideologia que privilegia a branquidade/branquitude e inferioriza os grupos não-brancos, assim como a apologia a mestiçagem (como por exemplo, a democracia racial no Brasil) que mascara as desigualdades entre os diferentes grupos de cor (CANDAU e RUSSO, 2010).

Na educação, os movimentos negros na América Latina têm lutado por políticas orientadas

[...] ao ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, valorização das identidades culturais negras, incorporação nos currículos escolares e nos materiais pedagógicos de componentes próprios das culturas negras, assim como dos processos históricos de resistência vividos pelos grupos negros e suas contribuições à construção histórica dos diferentes países. A valorização da ancestralidade africana constitui um dos elementos fundamentais desta abordagem, principalmente para aqueles grupos que lutam pelo reconhecimento de territórios e neles procuram implementar outros modelos de desenvolvimento. (CANDAU e RUSSO, 2010, p.160).

Porém as autoras não aprofundam a discussão sobre quais são essas políticas e quais países da América Latina, além do Brasil, as adotam.

Ainda que não discuta políticas específicas para a população negra, os dados do UNICEF analisados por Roselane Campos (2012) abrem espaço para pensarmos até que ponto as políticas universalistas, isto é, sem foco racial ou étnico específico, têm diminuído a desigualdades sociais na AL. Campos (2012) em seu artigo acerca de políticas destinadas à educação de crianças de 0 a 3 anos na América Latina aponta, entre outras coisas, para a universalização crescente no atendimento de crianças com idade mais próxima da educação primária ou fundamental, o que indica maior presença do Estado (tanto na oferta quanto na regulação). Por exemplo, no caso da Colômbia, a Lei Geral da Educação n.115 de 1994 estabelece educação obrigatória para crianças a partir da idade de 5 anos; no caso do Brasil, a Lei n. 93.934/96 e Emenda Constitucional n.59-A, de 2009 torna obrigatória de 4 a 5 anos de idade (vale lembrar: a existência da legislação não significa, necessariamente, que a lei é

cumprida plenamente). Porém a autora destaca que na educação para a faixa etária de 0 a 3 anos existe uma crescente omissão do Estado nos países da América Latina, que transfere a responsabilidade dessa para a sociedade civil. Isso é preocupante, pois com base nos dados do UNICEF, Campos (2012) aponta que

em 2007, 29,2% (ou seja, 59,2 milhões) de crianças latino-americanas se encontravam em situação de extrema pobreza, pois viviam em lares situados “abaixo da linha da pobreza” com violação de seus direitos básicos; já 15,8% (28,3 milhões) pertenciam a famílias com rendas mínimas, porém em situação de privação de direitos; por fim, 17,8% (31 milhões) estavam em situação de pobreza monetária, mas com atendimento de seus direitos básicos. Das crianças que vivem em situação de “pobreza extrema” (29,2%), em torno de 43% pertence a “famílias indigentes”, situação que atinge, sobretudo, as crianças indígenas e afrodescendentes. (CAMPOS, 2012, p.85).

A resposta de organismos multilaterais como o Banco Mundial, UNESCO, UNICEF e CEPAL para essas “infantilização da pobreza” reside sobretudo na educação, vista como formadora de capital humano necessário para o desenvolvimento produtivo da região e também por estar relacionada a maiores oportunidades de ascensão social (CAMPOS, 2012).

Campos (2012) discorre sobre a educação de crianças pequenas; no outro extremo, Stromquist (2012) fala do ensino superior. Ele alerta para o fato de que o processo de globalização tem dado grande ênfase à educação superior, em busca de uma sociedade do conhecimento; porém os países da América Latina estão bem atrasados em relações a outras regiões do planeta porque, apesar da expansão da educação superior (sobretudo via ensino privado), os grupos minoritários, tais como indígenas e afrodescendentes não tiveram acesso às mesmas oportunidades educacionais que os grupos dominantes. Porém o autor não apresenta dados nesse caso.

Em síntese, dos textos que tratam da situação do negro na educação dos países da AL que conseguimos em nossa revisão de literatura, os que trazem dados quantitativos usualmente apresentam dados gerais acerca do grupo negro no campo educacional, produzidos por organismos internacionais (por exemplo, Di PIERRO, 2008; CAMPOS, 2012). O papel de tais instituições na cobrança dos países da região para que superem as desigualdades raciais no campo educacional é discutida em alguns trabalhos (CAMPOS, 2012). Os que tratam a questão das desigualdades no campo educacional trazem a reflexão de como as particularidades de uma educação étnica tiveram início com os movimentos indígenas, e como os negros estabeleceram recentemente seu espaço no campo de disputa educacional (ver CANDAU e RUSSO, 2010).

Uma lacuna observada na nossa revisão foi: poucas pesquisas que tratem dos dados quantitativos das populações da AL, a partir de critérios de raça ou etnia. Tais dados são relevantes para a discussão acerca do acesso dos grupos aos bens materiais e simbólicos das sociedades; e a pouca presença de pesquisa com esses dados indica que poucos países latino-americanos realizam estudos oficiais baseados em critérios de cor/raça. A pouca presença de pesquisas comparativas entre os países também foi observada: ainda que Brasil e Colômbia contem com a maior participação populacional negra, outros países como Venezuela possuem populações consideráveis, e poderiam ser objeto de estudo (poucos trabalhos exploraram outros países, por exemplo, o artigo de Sansone, que trata brevemente da Venezuela e Peru). Também é visível a falta de textos que discutam o papel da população branca diante dos grupos minoritários, bem como as relações entre as organizações econômicas das sociedades latino-americanas, a educação e o racismo. Como exploramos na nossa análise comparativa, interpretamos essa situação como indício da colonialidade do poder, conforme a proposta de Quijano (2005).

3.4. NEGRO E EDUCAÇÃO NA COLÔMBIA: O QUE DIZ A LITERATURA

Apresentamos aqui os textos que encontramos que dialogam com a temática educação e negros na Colômbia. O esforço foi sintetizar o quadro geral da população colombiana na educação.

A educação da população, particularmente da população racializada, faz parte das preocupações da intelectualidade colombiana. Herrera (1999) destaca que no início do século XX parte da elite intelectual estava preocupada com o projeto de nação e a identidade nacional. No Teatro Municipal de Bogotá, no ano de 1920, uma série de conferências sobre raça foi organizada pela Assembleia de Estudantes da cidade. A maior parte dos conferencistas eram professores em colégios e universidades, falando em nome da Psicologia, Antropologia, Sociologia e História. A preocupação estava inserida no contexto pós Primeira Guerra Mundial, no qual a busca por uma identidade nacional fazia parte do ideal político. A Colômbia havia obtido a independência da metrópole europeia, Espanha, em 1819, quando era parte da Grã-Colômbia, porém a identidade nacional demorou a ser forjada (HERRERA, 1999).

Entre os problemas encontrados pela elite colombiana para um projeto de nação, estavam as guerras civis e a sangrenta Guerra dos Mil Dias (guerra esta que interessava diretamente os Estados Unidos) na qual perdeu o território do Panamá (HERRERA, 1999). Então nas primeiras décadas do século XX o debate sobre a nação estava relacionado a população colombiana: qual era sua identidade? Perguntar qual era a identidade de um povo, como argumenta Herrera (1999) estava relacionado desde o período colonial a perguntar qual era a sua raça.

As discussões das conferências do Teatro Municipal de Bogotá traziam frequentemente o homem branco europeu ocidental como modelo civilizador. Nesse sentido, a educação era vista como uma forma da nação mestiça colombiana alcançar a civilidade. A posição mais defendida no debate era de que a mestiçagem era algo positivo para o país, como base de uma identidade própria, latino-americana, o que a imprensa da época muito festejou (HERRERA, 1999). Por outro lado, o papel de indígenas e negros na nação estava reservado ao passado:

Não há dúvida de que a maioria dos polemistas identificavam a nação como mestiça, ainda que dito conceito evocasse a eles diferentes imagens; umas que proporcionavam orgulho e outras vergonha, umas em que elite e povo eram um todo indissolúvel, outras em que a elite era a *parte esclarecida* do conceito nação e o povo o *acúmulo de tradições* a superar. Índios e negros às vezes valorizados, outras subestimados, eram sobretudo o “espírito perdido” ou o “passado a superar”, mas definitivamente tempo passado. (HERRERA, 1999, p.62, destaques no original).

Ou seja, o que era pesando era uma nação mestiça, sim, mas tendo o branco europeu como padrão de civilização. O projeto de parte da elite visava construir modos de entender e, se fosse o caso, controlar as massas. Pensar a nação, naquela época, era pensar também acerca de todos os corpos que a constituem, tanto fisicamente quanto psicologicamente (HERRERA, 1999). Por isso a educação, em seu sentido amplo, era vista como “capaz de contribuir na elaboração e difusão do ideário nacional, na homogeneização de padrões culturais, e de infundir novas formas de ver o mundo” (HERRERA, 1999, p.65).

As discussões apontaram para a nação mestiça, mesmo que isso não neutralize as hierarquias raciais. Nos anos de 1920 e 1930 as diferenças fenotípicas (corporais/raciais) na Colômbia eram tratadas como forma de hierarquização de classe (PEÑA e GAVIRIA, 2005). Pois tais aspectos objetivos eram utilizados como marcadores subjetivos dos indivíduos:

En ese sentido, las diferencias corporales y raciales aparecieron también como diferencias de clase (inferioridad corporal = inferioridad social y cultural). La raza, el cuerpo y la salud, subalternizan así al pueblo de otras formas: son una cara

externa a partir de la cual se determinan aspectos de la naturaleza interna de los individuos⁶⁰. (PEÑA e GAVIRIA, 2005, p.163).

Havia um projeto eugenista na primeira metade do século XX na Colômbia: de um lado, aqueles que defendiam a imigração de europeus brancos para melhorar a raça; de outro aqueles que queriam melhorar as condições socioculturais da população por meio da educação (PEÑA e GAVIRIA, 2005).

Enquanto que no início do século XX temos concepções de eugenia para a população colombiana, a partir do final do mesmo século, tais concepções já não encontram espaço diante da valorização da diversidade cultural. Porém, Sierra (2010) apresenta artigo em que discute, entre outras coisas, que apesar da diversidade cultural da América Latina, a herança colonial e eurocêntrica persiste na formação docente das faculdades de educação. No caso da Colômbia, a autora alerta para a dificuldade que o ensino superior encontra para responder ao caráter pluricultural do país, pois ainda se confunde a igualdade com a equidade:

Las universidades en Colombia – y en particular las facultades de educación – difícilmente han venido respondiendo, en la formación de sus futuros profesionales y docentes, al carácter pluricultural de la nación que finalmente fuera reconocido en la reforma constitucional de 1991, resultado de años de lucha por diferentes movimientos sociales. En estas instituciones todavía se asume el currículo de manera homogénea y hegemónica, confundiendo la *igualdad* (en el acceso a los centros educativos, sin cuestionar objetivos y contenidos de programas) con la *equidad* (el reconocimiento en el currículo de saberes y prácticas de diversos grupos poblacionales, cuyos derechos han sido y siguen siendo vulnerados)⁶¹. (SIERRA, 2010, p.158, destaque no original).

A igualdade está relacionada ao acesso aos centros educativos, enquanto a equidade está relacionada com o reconhecimento dos saberes dos diversos grupos tradicionais no ensino (SIERRA, 2010). O conceito de equidade nos parece útil para pensarmos em termos de políticas curriculares, uma vez que os estudantes negros no ensino superior devem ter a possibilidade de verem reconhecidos os conhecimentos e práticas de seu grupo étnico-racial. Também nos parece útil para entendermos as discussões em torno de políticas de acesso e

⁶⁰ “Nesse sentido, as diferenças corporais e raciais apareceram também como diferenças de classe (inferioridade corporal = inferioridade social e cultural). A raça, o corpo e a saúde, tornam subalternos assim o povo de outras formas: são uma face externa a partir da qual se determinam aspectos da natureza interna dos indivíduos.” [tradução nossa].

⁶¹ “As universidades na Colômbia - e em particular as faculdades de educação - difícilmente têm respondido na formação de seus futuros profissionais e professores, ao caráter pluricultural da nação que foi finalmente reconhecido na reforma constitucional de 1991, resultado de anos de luta de diferentes movimentos sociais. Nessas instituições é assumido o currículo de maneira homogênea e hegemônica, confundindo-se a igualdade (o acesso aos centros educativos sem questionar objetivos e conteúdos de programas) com a equidade (o reconhecimento no currículo de saberes e práticas de diversos grupos populacionais, cujos direitos foram e continuam a ser violados)” [tradução nossa].

permanência no ensino, uma vez que apenas a igualdade de acesso à educação superior não considera as barreiras sócio-raciais existentes.

Nesse sentido, as barreiras enfrentadas pelas minorias raciais da Colômbia para ingressar no ensino superior exigem dos estudantes e de suas famílias estratégias de superação. Carmen López-Pino e Lina Moncada-James (2012), ao analisar as expectativas de acesso à universidade por parte dos jovens de setores populares da cidade de Bogotá, argumenta, entre outras coisas, que a decisão pela universidade envolve um projeto de toda a família dos jovens, uma vez que terão de enfrentar obstáculos como a ausência de recursos. Por essa razão, as autoras sugerem que as universidades públicas e privadas devem continuar intensificando ações afirmativas e programas para desenvolver a competência dos estudantes, tanto os mais pobres quanto os indígenas e afro-colombianos, para reduzir a taxa de abandono dos estudos (LÓPEZ-PINO e MONCADA-JAMES, 2012).

Os estudantes mais pobres são minoria ao chegar às universidades. Por isso é necessário pensar em uma pedagogia que contemple a diversidade cultural, no sentido que construa alternativas locais, sem perder de vista a perspectiva global, para questionamento do caráter eurocêntrico, homogêneo e hegemônico dos conteúdos escolares e da formação docente (SIERRA, 2010). Além disso, Wabgou (2014) aponta para a importância da educação superior como espaço para visibilidade dos afro-colombianos, destacando que desde 2010 a Universidade Nacional colombiana conta com uma política de ação afirmativa para ingresso de afro-colombianos. Desde 2002, das universidades públicas colombianas, 16 apresentam propostas de ações afirmativas para indígenas e 4 para comunidades negras (WABGOU, 2014).

O Estado colombiano, por meio do “Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016”, tem dado ênfase na ampliação da cobertura do ensino superior, mas teme as consequências disso para o ensino, considerando os níveis baixos de leitura e escrita dos estudantes, principalmente indígenas e afrodescendentes que ingressam pela condição étnica (MOLINA-NATERA, 2012). Molina-Natera (2012) não discute, entretanto, que o idioma de leitura e escrita hegemônico é o espanhol; e nem aprofunda a discussão acerca das desigualdades existentes no acesso dos estudantes de grupos raciais minoritários a educação básica de qualidade ou formas de auxílio a esses estudantes no ingresso ao ensino superior.

Tais dificuldades que são enfrentadas pelas crianças negras desde cedo no sistema de ensino têm impactos na construção de suas identidades. Sandra Soller Castillo (SOLLER, 2013) apresenta estudo acerca da identidade étnica de crianças negras em contexto escolar da cidade de Bogotá. Ela entrevistou crianças de cinco a doze anos de idade. As crianças iniciam

cedo sua identificação racial, a partir de uma ampla variação cromática (de negro escuro a moreno claro), tendendo para o branqueamento (SOLLER, 2013). Tendem a negar o conflito nas relações inter-raciais, e identificam a causa do conflito racial como uma questão de minoria, pois negros são minoria em Bogotá (SOLLER, 2013).

As crianças negras, pelo menos na teoria, fazem parte dos chamados grupos que são atendidos pelas políticas para a diversidade cultural. Na virada do século XX para o XXI, na Colômbia, a educação para a diversidade cultural tem sido chamada de “etnoeducación”, uma educação para os grupos sociais outrora subalternizados: indígenas e afrodescendentes (ROMERO-MEDINA, 2010). Mas para entender a educação para grupos subalternos na Colômbia, não devemos desconsiderar o conflito armado interno do país, causado pelo narcotráfico e suas consequências para os territórios indígenas e afrodescendentes (ROMERO-MEDINA, 2010).

Na Colômbia, “etnoeducación” é vista como parte do multiculturalismo (ROMERO-MEDINA, 2010). Surgiu no final dos anos de 1980, com as políticas educacionais do Estado para as comunidades indígenas. A preocupação com a educação dos grupos indígenas e afrodescendentes na Colômbia remonta a colonização, quando a metrópole espanhola buscava cristianizar negros e indígenas, transmitindo certos conteúdos formais ao mesmo tempo em que garantia o controle dessas populações, uma vez que os grupos eram dominados a base da força. Entretanto existiu diferença na forma como negros e índios foram tratados: os primeiros, como de nações inferiores as cristãs e os segundos com certo respeito (ROMERO-MEDINA, 2010).

A figura da Igreja Católica ainda está presente na educação de povos indígenas e comunidades afro-colombianas, por meio de acordos entre o Estado e organizações não governamentais. Por exemplo, com convênios com as Secretarias de Educação Departamentais e por meio de exercício docente em pré-escolas indígenas (ROMERO-MEDINA, 2010). Como argumenta Romero-Medina (2010), essa presença ainda é vestígio de uma visão paternalista e patriarcal de indígenas e comunidades negras como “bons selvagens”.

Quando a etnoeducação foi pensada para a população negra ou afrodescendente colombiana, nas discussões em torno da Constituição de 1991, ela apenas considerava os afro-colombianos que viviam em comunidades negras do Pacífico colombiano, os palenqueros e os raizais (raizales), ou seja, os que viviam em territórios rurais coletivos (CASTILLO, 2008; ROMERO-MEDINA, 2010). Somente nos últimos anos é que os afro-colombianos residentes

em áreas urbanas começam a ser incluídos na ideia de etnoeducação buscando, assim como os indígenas, mecanismos de acesso à educação técnica e superior (ROMERO-MEDINA, 2010).

Nesse sentido, a Cátedra de Estudos Afro-colombianos tem atuado de modo a marcar o espaço dos afro-colombianos para além das comunidades tradicionais, algo impregnado no imaginário social, uma vez que propõem a incorporação da história dos afro-colombianos em todos os níveis de estudo. Enquanto a etnoeducação visa somente os grupos atendidos (negros e indígenas), a cátedra está presente em todas as instituições de ensino do país (ROMERO-MEDINA, 2010).

Por outro lado, de maneira ambígua o Estado colombiano, por meio do Ministério da Educação, tem incluído a etnoeducação (incluindo as Cátedras de Estudos Afro-colombianos) entre a educação destinada as populações vulneráveis, ao lado da educação direcionada as pessoas portadoras de deficiência, os superdotados, os expropriados territorialmente e a educação para o povo cigano (ROMERO-MEDINA, 2010). Além disso, Romero-Medina (2010) argumenta que a cátedra, desenhada para dar maior visibilidade aos descendentes de africanos na Colômbia, apesar de seus objetivos, ainda não avançou significativamente.

Compartilham dessa visão sobre os limites da cátedra Restrepo e Rojas (2012). Para os autores, ainda que as políticas que modificaram o currículo com foco nos afro-colombianos sejam uma vitória expressiva da movimentação iniciada nos anos de 1970, elas não bastam para a superação dos problemas enfrentados pelos afro-colombianos no sistema educacional, pois

[...] los sistemas escolares no existen aislados de los contextos sociales. Si lo miramos desde su propia lógica institucional, las políticas de educación no sólo requieren de transformaciones en los currículos escolares, aunque ellos sean fundamentales, requieren también de modificaciones en los sistemas universitarios de formación de maestros, políticas editoriales para el diseño de textos escolares y criterios coherentes en los sistemas de evaluación, de tal manera que el sistema opere realmente como tal. De lo contrario, cualquier esfuerzo que se realice seguirá siendo una iniciativa aislada y no un componente integral de un plan más amplio⁶². (RESTREPO e ROJAS, 2012, p.171).

Para os autores, as mudanças necessárias devem considerar a disputa entre, por um lado, a visão hegemônica, eurocêntrica, do próprio Estado colombiano e suas instituições (o que inclui a educação), e por outro a visão dos grupos étnicos:

⁶² “[...] Os sistemas escolares não existem isolados dos contextos sociais. Se olharmos para a sua própria lógica institucional, políticas de educação não só exigem mudanças nos currículos escolares, embora elas sejam fundamentais, elas também exigem mudanças nos sistemas universitários de formação de professores, políticas editoriais para projetar livros didáticos e critérios coerentes nos sistemas de avaliação, para que o sistema funcione efetivamente como tal. Caso contrário, qualquer esforço continuará a ser uma iniciativa isolada e não um componente integral de um plano mais amplo” [tradução nossa].

Lo que está en juego es una disputa relacionada con las formas de educar, con proyectos educativos que, en principio, reflejarían dos cosmovisiones distintas: una, hegemónica y eurocentrada, promovida desde el Estado, sus instituciones y el marco normativo; otra, subalterna, promovida por intelectuales de los grupos étnicos, algunos de ellos vinculados a organizaciones sociales, instituciones académicas y proyectos educativos diversos, e intelectuales de la academia no pertenecientes a los grupos étnicos pero comprometidos con sus causas. En dicha disputa, se cuestiona el sentido político de los proyectos educativos históricamente hegemónicos y se aboga por un tipo de proyecto distinto en el que se haga posible la formación de un sujeto también diferente, en este caso en términos de su cultura y su etnicidad. Por ahora podemos afirmar que la confrontación planteada en estos términos ha sido insuficiente⁶³. (RESTREPO e ROJAS, 2012, p.171).

Então, existe uma disputa em um campo político, no qual a visão colonial ou do colonizador busca ser superada em benefício de parcela significativa da população.

A visão colonial permanece arraigada na sociedade colombiana, mesmo com o reconhecimento constitucional de uma nação multicultural. Conforme Castillo:

La vieja disputa por transformar la escuela y su conocimiento oficial heredado desde la Colonia no logra resolverse, ni siquiera contando con el reconocimiento constitucional que se le otorga a los grupos étnicos para orientar y administrar sus procesos educativos. Al contrario, en la actualidad son cada vez más restringidas las posibilidades concretas de autonomía educativa para los pueblos y sus comunidades, pues son las políticas de mejoramiento de la calidad y la ampliación de cobertura las que definen lo que se debe enseñar y lo que se debe saber hacer para asumir la condición multicultural. Los principios rectores de las acciones institucionales en materia educativa, en muchos de los territorios de los grupos étnicos y en el sistema educativo que atiende a un número importante de esta población en ciudades y municipios, están supeditados a este marco de las políticas educativas nacionales, pues su carácter etnoeducativo aún está por reconocerse⁶⁴. (CASTILLO, 2008, p.24-25).

Sendo as possibilidades limitadas pelas políticas de ampliação e cobertura, os movimentos étnicos buscam maneiras de superar tais condições. A etnoeducação colombiana

⁶³ “O que está em jogo é uma disputa relacionada as formas de educação, com projetos educacionais que, em princípio, refletem duas visões de mundo diferentes: uma, eurocêntrica e hegemônica, promovida pelo Estado, suas instituições e legislações; outra, subalterna, promovida por intelectuais de grupos étnicos, alguns deles ligados a organizações sociais, instituições acadêmicas e diversos projetos educacionais e intelectuais da academia não pertencentes aos grupos étnicos, mas comprometidos com suas causas. Nessa disputa, se questiona o sentido político dos projetos educacionais historicamente hegemônicos e se advoga por um tipo de projeto distinto no qual seja possível a formação de um sujeito também diferente, nesse caso em termos de sua cultura e etnia. Por agora, podemos dizer que o confronto colocado nestes termos tem sido insuficiente” [tradução nossa].

⁶⁴ “A velha disputa por transformar a escola e seu conhecimento oficial herdada da época colonial não foi resolvida, nem mesmo contando com o reconhecimento constitucional que é dado a grupos étnicos para orientar e gerir os seus processos educacionais. Pelo contrário, atualmente são cada vez mais restritas as possibilidades concretas de autonomia educacional para os povos e suas comunidades, pois são as políticas de melhora da qualidade e da ampliação da cobertura as que definem o que deve ser ensinado e o que deve saber fazer para assumir a condição multicultural. Os princípios que guiam as ações institucionais em matéria educacional, em muitos dos territórios dos grupos étnicos e no sistema educacional que atende a um número importante dessa população em cidades e municípios, estão sujeitos a esse âmbito das políticas nacionais de educação, porque o seu caráter etnoeducativo ainda está para ser reconhecido” [tradução nossa].

afirma ser a busca de uma Educação Própria para os negros, isto é, uma educação que em uma sociedade multiétnica e multicultural valoriza a presença do afrodescendente. O problema é que nem sempre isso ocorre, de acordo com os movimentos sociais negros colombianos:

Nos levantamentos de manifestos, já sistematizados pelas organizações do movimento afro-colombiano, constatamos a existência de proposições sobre a proposta de Educação Própria que apresentam denúncias significativas que nos levaram a supor haver, em jogo, estratégias de manutenção de modelos hierárquicos, de currículo, bem como agendas propositivas sobre mobilidades epistêmicas inspiradas em uma abordagem intercultural. Uma perspectiva menos eurocentrada de formação humana e uma histórica preservação da situação que exotiza os “segmentos étnicos”, ao que tudo indica, estão em confronto. (MIRANDA, 2014, p.1057-1058).

Ou seja, de acordo com as denúncias, mesmo com a perspectiva que foge ao eurocentrismo na teoria, permanecem formas de hierarquização na etnoeducação, como o pensamento colonial (ou colonialidade do poder) que coloca os não-brancos como *outsiders* e os brancos como grupo estabelecido. Além disso, a etnoeducação colombiana, principalmente aquela que atende os grupos do litoral do Pacífico, sofre com o tráfico de drogas, as guerrilhas que recrutam crianças e adolescentes para o conflito armado, o abandono do Estado e a desapropriação de terras forçada pelos guerrilheiros nos territórios coletivos dos afro-colombianos (CASTILLO, 2016).

O currículo, que a etnoeducação busca modificar, não é o único responsável por manter as formas de hierarquização racistas. As políticas educacionais colombianas com foco na população negra, para serem eficientes, devem estar atentas também à produção de livros didáticos e a formação de professores nas universidades (RESTREPO e ROJAS, 2012).

Sobre os professores, García (2012) faz em seu texto uma reflexão acerca da imagem de um homem negro como professor da educação infantil, na Colômbia. Ele destaca que essa imagem, esse corpo, construída cultural, histórica e socialmente, é impregnada de racismo e desclassificação de gênero, uma vez que existe uma imagem extremamente sexualizada do corpo do homem negro colombiano (GARCÍA, 2012).

O corpo do homem negro colombiano, de acordo com García (2012) é tratado como objeto desde o período colonial. Era permitido aos senhores castigos físicos, por exemplo, que extirpassem os genitais dos escravizados negros considerados indolentes (GARCÍA, 2012). O corpo do negro era considerado algo a ser eliminado; tanto é que mesmo após a escravidão, já em 1907, o último caso de pena de morte da Colômbia teve como executado um homem negro: o líder popular e intelectual Manuel Saturio, nascido em Chocó, departamento de maioria negra que na época era controlado por elite branca (GARCÍA, 2012). Saturio foi considerado culpado de incendiar uma rua da cidade de Quibdó, mas de acordo com a

tradição oral, a razão para seu fuzilamento foi o fato de ter se envolvido com uma jovem branca de família influente na região.

Usualmente, existem dois estereótipos para o corpo do homem negro colombiano: o preguiçoso e o extremamente sexualizado (tais estereótipos também são encontrados no discurso brasileiro, ao lado do violento e/ou ladrão). No caso da atuação em educação infantil, como professor, o segundo é o mais presente, o que evoca medo de mães, pais e educadores (GARCÍA, 2012).

O racismo na escola não ocorre somente nas interações entre os pares. Estudantes colombianos também são expostos a formas de racismo simbólico nos livros didáticos. Almeida (2011) analisa o afro-colombiano em ilustrações de livros didáticos de ciências sociais da educação básica e destaca, entre outras coisas, que apesar da Constituição de 1991 declarar a Colômbia como país multiétnico e pluricultural, muitos livros didáticos continuam a tratar a nação como homogênea, desconsiderando grupos sociais minoritários. A imagem dos afro-colombianos nos livros didáticos era limitada ao passado escravista, sua vida nos palenques e sua situação de submissão. Essa estereotipização também está presente em outras mídias, como televisão, jornais e revistas (ALMEIDA, 2011). Entretanto, existem poucos estudos na Colômbia acerca de racismo em livros didáticos. Os poucos encontrados apontam para a mesma direção: permanece o discurso racista para com os negros em livros didáticos (ALMEIDA, 2011).

Almeida (2011) apresenta em sua revisão alguns estudos com livros didáticos da Venezuela, em comparação com os colombianos. Ela aponta para o racismo existente em livros didáticos tanto venezuelanos quanto colombianos; a diferença é que o povo venezuelano se autodefine como não racista, enquanto que “los colombianos reconocen autocriticamente la grave situación de racismo y discriminación por razones étnicas que afecta la convivencia respetuosa y fraterna entre los diversos grupos étnicos y culturas regionales del país.”(ALMEIDA, 2011, p.218).

Nesse cenário, os movimentos negros da Colômbia têm atuado buscando reconhecimento da presença negra, em sua cultura e identidade, também no campo educacional:

Desde su aparición en el siglo XX, las organizaciones afrocolombianas han reivindicado el derecho de todos los colombianos a conocer y enaltecer la historia, la etnia, la cultura y la identidad afrocolombiana en los currículos educativos, desde el preescolar hasta la universidad. Igualmente, han reclamado con insistencia una pedagogía para la eliminación del racismo y medidas especiales para la supresión de la discriminación racial en la educación, entendida esta como la desigualdad del

servicio educativo en cuanto a cobertura, calidad, acceso y eficiencia, que presta el Estado en las comunidades afrocolombianas. (ALMEIDA, 2011, p.219).

Porém, como a autora apresenta em seus resultados, a luta do movimento negro e as modificações na Lei Geral de Educação parecem não ter surgido efeito nos livros didáticos. Os resultados da pesquisa: de 441 ilustrações analisadas, 372 (84%) de personagens brancos; 6 (1%) negros e 46 (11%) brancos e negros (ilustrações com muitos personagens, tanto de pele branca quanto de pele negra), além de 17 (4%) não identificadas (ALMEIDA, 2011). Sobre o resultado, a autora comenta:

A pesar de que la cuarta parte de la población colombiana es de raza negra, se encuentra que solo un 1% de las ilustraciones corresponden a personas de este tipo étnico. En apenas un 11% de las ilustraciones, aparecen estas personas interactuando con personas de color blanco. Esto en contraste con un alto porcentaje de ilustraciones (84%) en las que aparecen personajes solo de tez blanca⁶⁵. (ALMEIDA, 2011, p.226).

Além de quantitativamente inferiorizados (considerando a participação populacional oficial), os negros também foram apresentados qualitativamente em espaços de pouco status. Os personagens brancos foram apresentados em espaços de melhores condições de vida, destacada pelas suas vestimentas (ALMEIDA, 2011).

Os trabalhos aqui analisados que tratam da Colômbia são unânimes em apontar o racismo existente para com a população negra no sistema de ensino, seja ele no campo dos livros didáticos (ALMEIDA, 2011), nas relações interpessoais, com os professores (GARCÍA, 2012) e na construção da identidade racial de estudantes negros (SOLLER, 2013). O racismo escolar colombiano resulta de práticas que se reproduzem há décadas, desde a busca pelo branqueamento da população na virada do século XIX para o século XX (PEÑA e GAVIRIA, 2005). Por essa razão, alguns autores analisam políticas antirracistas, tais como as de etnoeducação e a Cátedra de estudos afro-colombianos, destacando que foram conquistas para uma educação antirracista, mas que possuem limitações (ROMERO-MEDINA, 2010; RESTREPO e ROJAS, 2012), que poderiam ser maiores com a ampliação das políticas de ação afirmativa no ensino superior (WABGOU, 2014).

O campo das políticas educacionais antirracistas com foco na população negra na América Latina e na Colômbia ainda é pouco discutido pela literatura que tivemos acesso. Poucos trabalhos faziam diálogo com políticas similares de outros países da região.

⁶⁵ “A pesar de un cuarto de la población colombiana pertenecer a raza negra, apenas 1% de las ilustraciones encontradas corresponden a personas de este grupo étnico. En apenas 11% de las ilustraciones aparecen esas personas interactuando con personas de color blanco. En contraste con el alto porcentaje de ilustraciones (84%) en las que aparecen personajes solo de tez blanca” [tradução do autor da tese].

Provavelmente uma das razões para isso seja que essas políticas ainda são bastante recentes em muitos países. Durante décadas, boa parte dos países da AL defendia a ideia de nações mestiças. Apenas nas últimas décadas do século XX é que muitos países, como a Colômbia, reconheceram que são países multirraciais. Isso tem consequências em suas políticas. Por exemplo, em agosto de 2013 o governo do Uruguai aprovou por meio da Lei 19.122⁶⁶ ações afirmativas para a população negra em setores como política e mercado de trabalho; no caso da educação, além da inclusão de conteúdo relacionado à história e cultura dos afro-uruguaios nos programas de ensino, uma política de reserva de bolsa de estudos para negros foi aprovada. Em nossa análise, o texto da lei está intimamente relacionado às discussões de Durban.

Por outro lado, no caso da Colômbia, por décadas os movimentos negros têm denunciado as desigualdades entre brancos e negros na sociedade, porém poucos estudos acerca de políticas educacionais antirracistas ou a situação educacional do grupo negro na Colômbia foram encontrados em nossa revisão. Podemos inferir que uma das razões para isso está na ausência de dados acerca da população negra colombiana, que impede uma melhor análise do acesso dessa população ao sistema educacional, o que mantém o imaginário da mestiçagem (TELLES, 2003). Quando os textos discutem os dados com relação à cor/etnia da população, tendem a citar as mesmas fontes ou apenas inferir que a população negra é expressiva.

Outra situação é a pouca discussão acerca do espaço do negro no sistema educacional colombiano em geral, com algumas exceções, como o trabalho de Soller (2013) sobre identidade racial das crianças, o de Romero-Medina (2010) sobre a etnoeducação, de García (2012) que discute o espaço do professor e o de Almeida (2011) que discute negros em livros didáticos. Castillo (2016) pode ser mencionada como outra exceção por analisar a eficácia da política de etnoeducação no contexto atual.

A pouca presença de estudos comparativos entre Brasil e outros países da AL no campo das políticas educacionais antirracistas também é preocupante. De acordo com Rodrigues (2012)

Apesar de Brasil e Colômbia terem produzido, ao longo das últimas duas décadas, um conjunto sistemático de políticas públicas para a população negra, a quase totalidade dos estudos acadêmicos voltados para estudos comparativos sobre processos de politização étnico-racial em países da América Latina enfoca majoritariamente a relação entre movimentos indígenas e os aparatos estatais [...]. No que diz respeito à participação social e política de afrolatinos, poucos estudos,

⁶⁶Disponível em: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=19122&Anchor=> Acesso em 06 jan. 2014.

para além das já clássicas comparações sobre o impacto da politização racial negra no Brasil e nos Estados Unidos, têm sido conduzidos. (RODRIGUES, 2012, p.101).

A tendência que o autor aponta é a comparação Brasil x Estados Unidos. Como argumentamos nesta tese, Brasil e Colômbia possuem pontos de convergência que permitem, por parte dos pesquisadores em relações raciais, comparações entre suas políticas antirracistas.

3.5 POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS NO BRASIL: PROCEDIMENTOS PARA A REVISÃO DE LITERATURA

Como dito no início deste capítulo, no caso do Brasil, devido à grande produção existente sobre a população negra, a nossa revisão de literatura atentou especificamente para os textos que abordavam políticas educacionais antirracistas.

Estabelecemos da década de 1980 até os dias atuais (2016) o recorte de produção existente. Utilizamos as mesmas bases de dados on-line, nacionais e internacionais utilizadas na revisão de literatura para América Latina e Colômbia. Os descritores utilizados para as buscas eletrônicas estão no quadro a seguir. Também utilizamos termos em inglês e espanhol para a pesquisa.

Raça; racismo; políticas raciais; ações afirmativas; preconceito racial e educação; políticas educacionais; negros e educação; negros; afrodescendentes e educação; afrodescendentes; educação multicultural; educação multirracial; educação étnica; educação.

QUADRO 7 - DESCRITORES UTILIZADOS PARA A REVISÃO DE LITERATURA BRASIL.

FONTE: elaborado pelo autor.

Tendo como foco específico os trabalhos que tratam da temática negro e políticas educacionais antirracistas, encontramos 216 trabalhos. A tabela seguinte, construída após a leitura de todo material, apresenta uma síntese das principais temáticas presentes nos trabalhos encontrados, bem como a quantidade de trabalhos por área.

TABELA 7 - SÍNTESE DAS PRINCIPAIS TEMÁTICAS PRESENTES NOS TRABALHOS ENCONTRADOS - BRASIL.

Principais Temáticas	N	%
Ações afirmativas	84	39
Racismo na escola	25	12
Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08	25	12
Currículo e racismo	18	8
Análise de dados sobre o negro na educação	14	6
Formação de professores	12	6
História do negro na educação brasileira	11	5
Movimento negro e educação	11	5
Outros	11	5
Trabalhos de revisão de literatura	3	1
Educação quilombola	2	1
Total	216	100

FONTE: elaborado pelo autor.

Exploramos esses trabalhos em duas partes. Na primeira, consideramos os trabalhos de revisão de literatura sobre o negro e a educação no Brasil. Na segunda, elaboramos uma síntese dos demais trabalhos encontrados.

3.6 POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS NO BRASIL: TEXTOS DE REVISÃO DE LITERATURA

Encontramos três trabalhos que apresentavam revisões de literatura sobre negro e educação no Brasil. São os trabalhos de Pinto (1987 e 1992) e Ribeiro (2005). O quadro seguinte (QUADRO 8) apresenta de forma sintética os resultados e conclusões desses trabalhos.

Autor(a)	Título	Publicação	Resultados/Considerações
Regina Pinto	A educação do negro: uma revisão da bibliografia	Artigo 1987	Na época, era escassa a produção acadêmica acerca do tema negro e educação. A autora argumenta que o tema educação aparecia de forma recorrente nas obras dos estudiosos sobre relações raciais no Brasil, porém quase sempre de forma secundária.
Regina Pinto	Raça e educação: uma articulação incipiente.	Artigo 1992	Os artigos específicos publicados pela revista Cadernos de Pesquisa sobre o tema negro e educação priorizavam três enfoques: a representação das categorias étnico-raciais no material didático e paradidático, a análise das estatísticas educacionais em função da raça/cor da população e a identidade/socialização da criança negra.
Cristiane Maria Ribeiro	As pesquisas sobre negro e educação no Brasil: uma análise de suas concepções e propostas	Artigo 2005	A maior parte dos trabalhos de tese e dissertação sobre a temática negro e educação, de 1970 a 2004, foram produzidas por pesquisadoras do sexo feminino, da região sudeste, negros. Os trabalhos preocupavam-se em denunciar as relações raciais assimétricas na educação brasileira, que prejudicam principalmente a população negra.

QUADRO 8 - TEXTOS SOBRE REVISÃO DE LITERATURA NEGRO E EDUCAÇÃO - BRASIL.

FONTE: organizado pelo autor.

Em meados dos anos de 1980, Regina P. Pinto (1987), em texto de revisão de bibliografia, constatou que era escassa a produção acadêmica acerca do tema negro e educação. O tema educação aparecia de forma recorrente nas obras dos estudiosos sobre relações raciais no Brasil, porém quase sempre de forma secundária. A pouca produção de trabalhos sobre educação do negro estava relacionada à falta de levantamentos oficiais sobre a composição racial do país, o que explica, em parte, a ausência de discussões sobre especificidades raciais nos diagnósticos educacionais (PINTO, 1987). Interessante que a análise que relaciona diretamente a lacuna de dados étnico-raciais da população brasileira à falta de produção acadêmica, nos anos de 1980, é semelhante às críticas dos movimentos negros afro-colombianos atualmente.

O que a produção sobre o negro na educação da época dizia, de maneira sintética: no caso das produções acerca das relações raciais brasileiras como um todo, a educação era vista como forma de mobilidade social. É o caso da pesquisa de Ianni (1966), no qual a educação era analisada no contexto de integração do negro, outrora escravizado, a nova estrutura econômico-social do capitalismo, ou da pesquisa de Hasenbalg (1979), que relacionava educação a dinâmica raça e classe. Ainda assim, as poucas pesquisas da área apresentavam alguns elementos em comum: a importância que o negro brasileiro atribuía à educação, seja pelo apoio da rede familiar, que, como argumenta Florestan Fernandes (1964), mesmo em um contexto de instabilidade e baixa renda, se esforçava para enviar e manter os filhos na escola;

seja da imprensa negra, que sempre atribuiu grande importância à educação; ou seja das organizações negras, tais como os grupos de militantes, que surgem nos anos de 1920, tendo em comum a luta pela melhoria das condições dos negros. Essas organizações atuavam principalmente no campo cultural, sendo a Frente Negra Brasileira, criada em 1931, um dos exemplos mais célebres. A Frente incluía iniciativas tais como criação de escolas, o que destaca a importância atribuída pelas organizações negras à educação.

Mas a autora alerta para uma lacuna na parca produção sobre o negro e a educação existente na época:

Apesar dessa preocupação com a melhoria da instrução da população negra, e das iniciativas concretas, como criação de escolas, os estudos que consultamos praticamente não se referem a lutas, reivindicações ou propostas da comunidade negra em torno do sistema regular de ensino. Até a década de oitenta, a impressão que se tem é que havia a percepção da importância da escola no processo de libertação do negro, mas que esta percepção não se integrava às lutas gerais de democratização do ensino no país. (PINTO, 1987, p.11).

As produções também apontavam os problemas que interferiam na escolarização do negro brasileiro: fatores extraescolares, tais como as diferenças socioeconômicas; a socialização da criança negra em seu contexto familiar; as imagens depreciativas sobre o negro vigentes na sociedade; e fatores intraescolares, tais como o racismo ao qual crianças negras eram expostas nas interações com seus pares brancos nas escolas; situações de discriminação de professores negros; e o despreparo dos professores para lidarem com a diversidade étnico-racial dos estudantes e os casos de racismo na escola (PINTO, 1987).

A dificuldade enfrentada pelo negro também foi estudada a partir do momento em que esse completa os estudos. Pinto (1987) aponta que, embora as produções sobre o negro e educação destacassem o papel da educação como fator de mobilidade social, quando negros e brancos possuíam escolaridade semelhante, os primeiros recebiam rendimentos inferiores para os mesmos cargos. Diante de mais essa barreira, a autora aponta para os movimentos de resistência e enfrentamento do negro na sociedade, como os movimentos de negritude, e propostas de modificação curricular (PINTO, 1987). No seu trabalho, a autora aponta uma tendência que ganharia força na década de 1990 (como apontamos, principalmente a partir da Marcha Zumbi dos Palmares):

Embora a preocupação do negro com a educação tenha sido uma constante, ao que tudo indica, está se configurando atualmente um movimento visando a valorização do negro enquanto negro no contexto educacional. Além disso, parece ser esta a primeira vez que uma parcela desta população se organiza para propor mudanças no sistema regular de ensino. (PINTO, 1987, p.32).

Em outro artigo, no início dos anos de 1990, Pinto (1992) argumenta que os educadores e pesquisadores, ao analisar os fatores que dificultam o acesso e a permanência da população no sistema educacional, priorizavam as diferenças de classe, dando pouca atenção para a articulação entre raça e educação. Na época, a revista *Cadernos de Pesquisa*, vinculada a Fundação Carlos Chagas, fornecia relativo espaço a temática. Os artigos publicados na revista abordavam

[...] por um lado [...] certos aspectos em que a raça se articula com a educação, como a formação do professorado, a filosofia que inspira e orienta os currículos e os programas escolares, as políticas educacionais, as relações dentro do recinto escolar, as atitudes, seja da parte dos alunos, do corpo docente, dos funcionários. Por outro lado, os artigos específicos sobre o tema têm priorizado três enfoques: a representação das categorias étnico-raciais no material didático e paradidático, a análise das estatísticas educacionais em função da raça/cor da população e a identidade/socialização da criança negra. (PINTO, 1992, p.41).

Entre os artigos específicos, a questão da identidade/socialização da criança negra foi um tema que esteve presente em todos (PINTO, 1992).

Por sua vez, Cristina Maria Ribeiro (2005), além de citar os trabalhos de Pinto (1987 e 1992) destaca, em análise de 101 trabalhos de tese e dissertação produzidas no Brasil entre 1970 e 2004, que tiveram como temáticas pesquisas sobre o negro e educação, que a grande maioria dos pesquisadores era do sexo feminino (70%), sendo negros também maioria entre aqueles que a pesquisa conseguiu identificação racial. A maior parte dos trabalhos acadêmicos foi produzida em universidades da região sudeste do Brasil, 61% dos trabalhos. 80% das pesquisas encontradas foram dissertações de mestrado. Sobre a predominância de trabalhos no nível mestrado, Ribeiro argumenta:

Essa configuração, para nós, é uma evidência de que existe uma tendência clara das pessoas de evitarem pesquisar e orientar temas políticos e polêmicos, ou pode ser também que os pesquisadores percebam um silenciamento, uma invisibilidade posta aos seus trabalhos pela academia, assim como fizeram com o negro no Brasil. (RIBEIRO, 2005, p.9).

Sem desconsiderar a existência de fatores que impedem os estudos sobre o negro no campo educacional, consideramos que tal argumento carece de consistência, uma vez que o mesmo não considera a quantidade de cursos de doutorado (que não é a mesma ao longo das décadas abarcadas pela pesquisa) ou de pesquisadores e centros de pesquisas específicos sobre a população negra.

As pesquisas tratavam de:

[...] grupos culturais de matriz africana; vida e trajetória de mulheres negras; territórios/comunidades de predominância afrodescendentes (rurais e urbanas); biografias de personalidades negras; movimentos sociais negros; rede mundial de computadores; dados oficiais de organizações governamentais brasileiras e bibliografias sobre o negro brasileiro. Temos um grupo de pesquisadores que se dedicaram à análise dos aspectos no interior de instituições educacionais em quase todos os seus ângulos constataram que estas instituições penalizam sobremaneira a população negra.

Acrescenta-se pesquisas que estudam: as crianças negras; adolescentes negros; rituais pedagógicos de professores; relações entre grupos raciais presentes no interior da escola; o livro didático; os currículos; cursos pré-vestibulares para negros e carentes; o ensino superior; os PCNS (Parâmetros Curriculares nacionais); a LDB (Lei Diretrizes e Bases da Educação) e os Temas transversais. (RIBEIRO, 2005, p.11).

Tais pesquisas, segundo a autora, contribuem para denunciar o quão assimétricas são as relações raciais no Brasil. Elas denunciam que o preconceito e a discriminação do negro brasileiro estão institucionalizadas na educação, visto que as pesquisas tratavam de todos os níveis de ensino (RIBEIRO, 2005).

3.7 POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS NO BRASIL: DEMAIS TEXTOS

O esforço sintético aqui foi destacar os principais temas presentes nos trabalhos encontrados; não foi o objetivo apresentar todo o vasto campo de produção. A maior dificuldade foi especificar em quais categorias determinados textos poderiam ser incluídos. Muitos tratam de temas variados. Por exemplo, alguns trabalhos discutiam o currículo e o combate ao racismo a partir da formação dos professores. O importante aqui é o que cada um tem a dizer de mais relevante dentro de cada categoria.

A produção sobre o tema negro e educação é significativa, quando comparamos com o que Pinto (1987) encontrou nos anos de 1980. Além do maior número de pesquisadores interessados no tema, provavelmente a aprovação do artigo 26 da LDB mediante a Lei 10.639/03 (posterior 11.645/08) e as políticas de ação afirmativa no ensino superior contribuíram para o interesse atual.

Ações afirmativas

De acordo com os critérios de busca, a grande maioria dos trabalhos encontrados em nossa pesquisa (39% do total) trata da temática ações afirmativas. Além da implantação das políticas nas universidades brasileiras, outros fatores que provavelmente incentivaram as produções sobre o tema foram as polêmicas levantadas acerca da constitucionalidade de tais políticas, as reflexões de estudantes e professores sobre os beneficiados e as revistas acadêmicas, que dedicaram dossiês sobre o tema (por exemplo, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, no final de 2011).

As ações afirmativas foram defendidas na maioria desses textos. Eles buscam apontar aspectos legais que sustentam tais políticas (SILVÉRIO, 2002), bem como comparando com experiências de outros países, particularmente Estados Unidos (SILVÉRIO, 2002; AZEVEDO, 2004). Muitos textos também apresentaram dados que justificam a adoção de tais políticas nas universidades, ao mostrar a disparidade existente entre negros e brancos entre os estudantes universitários (GUIMARÃES, 2003; AGOSTINHO e BREGA FILHO, 2011).

Poucos tratam de políticas de ação afirmativa com foco na permanência, e não no ingresso, de estudantes negros. O texto de Barreto (2007) é um exemplo, que fala do projeto Afro-atitude⁶⁷ como política de ação afirmativa voltada para a permanência de estudantes negros no ensino superior.

Os trabalhos teóricos que argumentavam contra tais políticas foram exceções. Azevedo (2004), por exemplo, argumenta em seu texto que uma vez que as políticas de ações afirmativas para negros nos Estados Unidos não foi satisfatória, pois a maioria da população negra estadunidense continua nas piores condições de pobreza, tais políticas tenderiam ao fracasso também no Brasil.

A avaliação das políticas de ação afirmativa foi tema de muitos textos, que tratavam, em sua maioria, de análises em universidades específicas (por exemplo, COSTA *et al*, 2010; AMAZONAS e CUNHA, 2011; MARÇAL, 2016), todos, sem exceção, apresentando dados e argumentos em apoio a tais políticas. Entre os textos que buscavam analisar o quadro geral, destacamos o de Santos, Souza e Sasaki (2013), no qual analisam uma década de ações afirmativas para ingresso de estudantes negros (cotas) nas universidades brasileiras e

⁶⁷ Afro-atitude foi um programa da Secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação brasileiro, que inicialmente beneficiou 500 estudantes negros cotistas, de dez universidades, em 2005. Os estudantes recebiam bolsa de estudo na participação em projetos de ensino, pesquisa e monitoria. Além do MEC, estavam envolvidas no projeto o Programa Nacional de DST/Aids, do Ministério da Saúde; a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH). Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2383&catid=213 acesso em 26 jan. 2015.

constatam que um subproduto social foi o aumento de estudantes oriundos de escolas públicas. Isso porque as cotas para negros foram implantadas juntamente com as cotas para os estudantes de escolas públicas. Tais cotas não sofrem com a mesma intensidade de crítica as cotas para negros; tanto é que muitas universidades que adotam cotas para negros possuem sistemas que limitam essas aos estudantes de escolas públicas (SANTOS, SOUZA e SASAKI, 2013).

Também destacamos o trabalho de Marçal (2016), que argumenta que a resistência às cotas baseadas em critérios raciais, que são defendidas pelo movimento negro brasileiro, resultou no enfraquecimento do fator racial como elemento que define os beneficiários das políticas de ação afirmativa. Isso significa que o fator racial não foi considerado elemento estruturante da desigualdade no Brasil, em favorecimento ao fator socioeconômico. Para Marçal (2016) esse movimento conservador, que enfraquece os argumentos baseados em critérios de raça, ganha força no mito da democracia racial brasileira: tanto é que em 2012, quando o Superior Tribunal Federal (STF) julgou que as cotas baseadas em critérios raciais eram constitucionais (portanto, legítimas do ponto de vista jurídico), o governo brasileiro aprovou política de ações afirmativas para todas as instituições públicas de ensino superior (a chamada lei de cotas, lei 12.711). Nessa lei, o fator racial (ser preto, pardo ou indígena) não basta para ser beneficiário das cotas raciais: antes é preciso que o estudante tenha estudado em escolas públicas. Exploramos a Lei de cotas no tópico em que discutimos a legislação educacional antirracista brasileira.

Racismo na escola

O racismo no ambiente escolar, isto é, nas relações sociais dentro dos muros da escola, é tema de 12% das pesquisas educacionais encontradas. Aqui apresentamos alguns estudos que sintetizam os resultados encontrados na área.

A literatura aponta que estudantes negros e brancos tendem a ser tratados de forma diferente por professores nas escolas brasileiras. Professores tendem a elogiar mais os estudantes brancos nos primeiros anos do Ensino Fundamental, principalmente as meninas brancas (CARVALHO, 2005). De acordo com Carvalho (2005) os professores também tendem a clarear os estudantes de melhor desempenho escolar quando questionados acerca da cor ou raça destes alunos. Isso está relacionado ao que Gomes (2003) alerta sobre a cultura negra e as práticas pedagógicas: é preciso que os professores estejam atentos a ela, e de que modo o corpo negro, que expressa a identidade (e o modo como a população negra se

relaciona com o corpo faz parte de sua cultura, particularmente o cabelo) não seja objeto de discriminação.

Por outro lado, professores e demais profissionais têm dificuldades em admitir a existência de racismo no interior da escola em que trabalham, mesmo reconhecendo a existência do mesmo em outras escolas e na sociedade brasileira (CAVALLEIRO, 2005). De acordo com estudo feito por Cavalleiro (2005) em três escolas públicas de São Paulo com professores e estudantes de turmas de 3ª e 4ª séries⁶⁸, as reclamações de discriminação racial dos alunos tendem a ser tratadas como de pouca importância pelos professores, que geralmente resolvem conflitos utilizando o discurso da igualdade entre todos, mas sem discutir com os estudantes as relações raciais. As professoras brancas⁶⁹ tendem a elogiar mais o desempenho escolar e as características físicas dos estudantes (principalmente meninas) brancas, como o cabelo e os olhos, assim como o estudo feito por Carvalho (2005) em que a maioria dos professores entrevistados era branca e tendia a também clarear os alunos com melhor desempenho escolar. Apesar de no discurso as professoras apontarem para a igualdade de tratamento com relação a todos os estudantes, até mesmo na distribuição dos estudantes nas classes e distribuição de responsabilidades, havia uma preferência em deixar as estudantes brancas mais próximas delas (CAVALLEIRO, 2005).

Também encontramos trabalhos que apresentavam iniciativas de combate ao racismo na escola (ou iniciativas antirracistas). Por exemplo, Francisco Junior (2008) faz uma reflexão sobre o ensino de Ciências como forma de combate as práticas racistas, dando ênfase ao posicionamento dos docentes.

Lei 10.639/03 - Lei 11.645/08

Nesta categoria (12% do total) reunimos textos que discutiam a pertinência da Lei 10.634/03 e Lei 11.645/08 e suas consequências. A maioria dos textos enfatiza a importância da(s) Lei(s). Poucos discutem sua real eficácia. Por exemplo, o trabalho de Mueller (2010) que analisa como as escolas do Mato Grosso estão respondendo a Lei; o de Francisco (2012) que analisa práticas de gestão e docência a partir da(s) Lei(s) em Cachoeiro de Itapemirim/ES;

⁶⁸ Nomenclatura utilizada no período da pesquisa e que corresponde atualmente, de acordo com a legislação vigente, ao 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, respectivamente.

⁶⁹ De acordo com Bernadete A. Gatti e Elba S. S. Barretto (2009), a maior parte dos professores do Ensino Fundamental é do sexo feminino (88,3%), sendo a participação de professores brancos (na pesquisa, brancos e amarelos) igual a 58% e de não brancos (pretos, pardos e indígenas) igual a 42%. Segundo as autoras, há uma relação evidente entre a menor média de anos de estudos da população não branca e a baixa participação dessa população entre os professores, já que entre professores com ensino superior que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental os não brancos são 31,1% e brancos são 68,9%.

e o de Almeida (2012) que faz análise do impacto da(s) Lei(s) em escolas particulares de Niterói/RJ.

A alteração na LDB por meio da Lei 10.639/03 foi uma modificação curricular visando o combate ao racismo, e alguns trabalhos acadêmicos após a sua aprovação buscaram apreender como essa modificação curricular poderia ser eficaz. Mesmo com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais, como diz Joelson Onofre, (2008), “O desafio ainda continua sendo o de colocar essa Lei em prática, de maneira eficaz e adequada, na vida e no cotidiano das escolas brasileiras.” (p.112). De acordo com o autor, que discute como o currículo pode atuar como forma de combate ao racismo, a Lei 10.639/03 pode atuar de modo a superar a negação e o silenciamento da cultura africana e afro-brasileira nos currículos das escolas. Em suas palavras:

Refletir sobre a negação das culturas minoritárias e seu silenciamento no currículo constitui-se uma maneira de contribuir para a concretização de uma educação anti-racista, pois, analisando sob esse prisma, outros olhares serão lançados sobre o currículo, auxiliando no entendimento das complexas questões que brotam do seu interior e da sua formulação.

O silenciamento cultural no currículo, efetivado na prática escolar, parte do pressuposto descabido de que a cultura hegemônica e dominante deva prevalecer sobre as demais culturas consideradas minoritárias. Essa realidade, presente em muitas instituições escolares, reforça a defesa de uma estrutura curricular rígida que desconsidera todo tipo de manifestação e de experiência cultural advinda do meio popular. (ONOFRE, 2008, p.114).

Nilma Gomes (2010) argumenta que a educação, pelo seu papel estratégico na sociedade, esteve presente nas ações e lutas do movimento negro brasileiro nos séculos XIX, XX e XXI. Isso porque

Os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém, ocupa um lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os Outros”, contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros. Além disso, a educação, no Brasil, é um direito constitucional conforme o artigo 205 da Constituição Federal (1988). Porém, todas as pesquisas oficiais realizadas nos últimos anos apontam como o campo educacional tem produzido e reproduzido no seu interior um quadro de desigualdades raciais. (GOMES, 2010, p.4).

A bandeira educacional tornou-se mais forte no século XX, com a consolidação de cursos de pós-graduação em educação, o que possibilitou a formação de intelectuais negros, preocupados em produzir conhecimento a respeito do grupo negro, assim como a reabertura política dos anos de 1980 de acordo com Gomes (2010). Ainda segundo a autora, se na reabertura política dos anos de 1980 a preocupação do movimento negro ainda é concentrada

em políticas de caráter universalista, a ausência de um combate ao racismo mais sistemático por parte da LDB de 1996 e a persistência de desigualdades entre negros e brancos no campo educacional resultou em uma mudança no discurso por parte da militância negra, já a partir do final dos anos de 1990 (GOMES, 2010). Essa mudança foi feita em defesa das políticas de ação afirmativa, inspirada nas políticas de ação afirmativa conquistadas pelos negros dos Estados Unidos décadas antes. Como afirma Gomes (2010) “As demandas do movimento negro a partir de então passam a afirmar, de forma mais contundente, o lugar da educação básica e superior como um direito social e, nesse sentido, como direito à diversidade étnico-racial.” (p.5).

A partir da mobilização na Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995, o então governo FHC introduziu o tema transversal Pluralidade Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1995 e 1996. Gomes (2010), apesar de elogiar a introdução da questão racial, critica o modo como a mesma foi efetuada, pois:

A questão racial [...] diluía-se no discurso da pluralidade cultural, o qual não apresenta um posicionamento explícito de superação do racismo e da desigualdade racial na educação nas suas propostas. Além disso, os PCNs têm forte apelo conteudista, o que pressupõe a crença de que a inserção de “temas sociais” transversalizando o currículo seria suficiente para introduzir pedagogicamente questões que dizem respeito a posicionamentos políticos, ideologias, preconceitos, discriminação, racismo e tocam diretamente na subjetividade e no imaginário social e pedagógico. (GOMES, 2010, p.6).

No século XXI, a Conferência de Durban possibilitou o reforço da bandeira, por parte do movimento negro brasileiro, da busca pela igualdade a partir da valorização da diversidade, no reconhecimento e no respeito às diferenças. Com a criação da Seppir (2001) e da Secad (2004) e aprovação da Lei 10.639/03, o debate se aprofunda (GOMES, 2010). Para a autora, a Lei, assim como as Diretrizes que a guiam, foram uma conquista, porém:

[...] entram em confronto com as práticas e com o imaginário racial presentes na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais. (GOMES, 2010, p.8).

Lucimar Dias (2004) apresenta uma análise da questão racial nas leis educacionais brasileiras, discutindo as LDBs de 61, 71 e 1996, e a promulgação da Lei 10.639, em 2003. Na época da aprovação da LDB de 1961, o discurso racial presente era de uma educação aberta a todos, sem distinções raciais. Dias (2004) argumenta que a LDB/61 foi influenciada

por essa visão liberalista, quando condena qualquer forma de tratamento desigual baseada em preconceitos de classe ou raça, no contexto da luta pela ampliação da educação pública. Apesar de presente, Dias (2004) argumenta que foi de maneira secundária que a raça entrou nas discussões sobre a LDB, mais como recurso discursivo, o que reflete o modelo de relações raciais baseado na ideia de democracia racial. Essa situação se manteria na LDB de 1971.

Já a LDB de 1996, de acordo com Dias (2004) representou um novo momento para discussão de desigualdades educacionais, no contexto da reabertura política brasileira e a Constituição de 1988; ela começou a ser discutida na segunda metade dos anos de 1980. Na questão racial brasileira, esse contexto é importante, pois além do centenário da abolição (1988), temos a manifestação em torno dos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, em 1995, o que mobilizou o movimento negro brasileiro. Na Marcha de 1995, mais de 10 mil pessoas estiveram presentes na entrega de um documento reivindicatório ao então presidente Fernando Henrique Cardoso (discutimos os itens relacionados à educação no capítulo que trata das legislações educacionais antirracistas). Na Constituição, racismo passou a ser crime passível de prisão; apesar desse avanço, no primeiro projeto da nova LDB, em 1988, a questão racial foi ignorada (DIAS, 2004), com exceção da garantia da utilização de língua materna e processos próprios de aprendizagem às comunidades indígenas. Na redação final da LDB, a questão racial foi incluída, com o Art.26 que afirma que o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições de diferentes etnias, raças e culturas que formam o povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. No caso dos grupos indígenas, além das garantias anteriores, também foi incluído texto a respeito Da Educação para as Comunidades Indígenas, o que revela a diferença de tratamento, por parte do Estado, ao grupo indígena e ao grupo negro naquele contexto (DIAS, 2004).

Isso indica que a questão racial, ainda que de maneira secundária, ocupou espaço nas discussões da LDB de 1996, argumenta a autora. Como consequência disso, a questão de raça aparece como item a ser trabalhado no PCN de Pluralidade Cultural. E em 2003, a Lei 10.639, que modifica o Art.26 da LDB de 1996, foi sancionada, sendo mais objetivo do que o texto anterior da LDB, que trata a questão racial de maneira vaga (DIAS, 2004). O novo texto assumiu a posição de afirmação da História e Cultura Afro-brasileira, ao explicitar a obrigatoriedade de seu ensino.

Encontramos textos que discutiam tanto a educação do negro quanto a educação dos indígenas, principalmente as políticas de valorização desses grupos étnico-raciais. Por exemplo, o trabalho de Braga (2009) faz uma análise das Leis nº 10.639 e nº 11.645, e constata que a aplicação das Leis muitas vezes vem sendo feita por meio da folclorização:

A alternativa da folclorização da cultura afro-indígena é a porta mais usada, atualmente. É através dessa porta que colégios e estudantes estão tendo acesso e contato com as Leis nº10.639/11.645. Nas datas-comemorativas essa folclorização fica mais evidente. Para combater essa folclorização é preciso formação continuada e em serviço, capacitação e renovação constantes para o(a)s professore(a)s, do material didático e das atividades extraclasse. (BRAGA, 2009, p.138).

Entretanto, Braga (2009) não discute em seu texto as particularidades existentes entre as reivindicações de negros e indígenas no campo educacional; também não discute como a sociedade brasileira trata os dois grupos de modo distinto. Isso é relevante, pois em artigo do início dos anos de 1990, Consorte (1991) argumentava que havia pouco interesse da sociedade brasileira com relação aos problemas enfrentados pela população negra, ao contrário do que ocorria com a população indígena. Isso porque existia a crença que os negros estavam inseridos no mundo das relações capitalistas da “democracia racial” brasileira, ao contrário dos indígenas.

Currículo e racismo

Muitos dos textos que discutiam a Lei 10.639/03 também discutiam questões curriculares (8% do total). Outros tiveram como foco uma discussão geral de como os currículos atuam de modo a perpetuar o racismo brasileiro. Backes (2013) faz uma análise de 77 trabalhos apresentados no GT-21 da Anped⁷⁰, entre 2005-2011, e considera, a partir dos trabalhos, que a luta dos pesquisadores interessados na temática étnico-racial apontam que o currículo brasileiro é racista, mas, por outro lado, alguns trabalhos buscavam experiências alternativas as práticas curriculares racistas.

Regis (2009) apresenta estudo sobre a temática relações étnico-raciais e currículos escolares em teses e dissertações de 1987 a 2006. Trabalhando com 29 textos, a autora dividiu-os em quatro categorias: 1) o negro nos livros didáticos; 2) relações étnico-raciais e currículo em ação, na qual os trabalhos destacam a preocupação de professores discutirem a temática étnico-racial, ainda que não questionem o currículo eurocêntrico, além de uma dissociação entre as intenções e as práticas dos educadores na aplicação do currículo; 3) estereótipos, preconceito racial e discriminação racial no cotidiano escolar e 4) o ensino da História e Cultura dos africanos e dos negros brasileiros nos currículos escolares, que envolve estudos sobre Experiências de discussão acerca das relações étnico-raciais e sobre o ensino da

⁷⁰ GT 21 é o grupo de trabalho Educação e Relações Étnico-Raciais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

História e Cultura africanas e dos negros brasileiros nos currículos escolares; Articulação entre os saberes das comunidades remanescentes de quilombos e os currículos escolares; e Alguns posicionamentos acerca da inclusão da História e Cultura dos africanos e dos negros brasileiros nos currículos escolares.

O estudo de Regis (2009) analisa também pesquisas sobre o livro didático, dentro da discussão do currículo. O modo como o grupo racial negro, em sua participação na sociedade, bem como sua história e cultura, vem sendo apresentado nos livros didáticos brasileiros é uma preocupação antiga de pesquisadores e do movimento negro. O combate ao racismo nos livros didáticos faz parte da pauta de reivindicações do movimento negro brasileiro desde a criação do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1979 (ROSEMBERG, BAZILLI e SILVA, 2003).

As pesquisas das primeiras décadas do século XXI evidenciam o branco como referencial de humanidade nos livros didáticos (p. ex. SILVA, TEIXEIRA e PACÍFICO, 2013), com pequenos avanços em relação às pesquisas dos anos 1980 e 1990, como, por exemplo, a ausência de estereótipos explícitos (ROSEMBERG, BAZILLI e SILVA, 2003); a sub-representação de negros, a pouca participação de negros em relações de família; a veiculação do negro como passivo, objeto de ação do outro; a ausência ou sub-representação da África e de personagens negros do discurso científico-tecnológico (SANTOS, 2012); e a omissão ou superficialidade ao que indica a Lei 10.639/03. Mesmo a determinação para que os livros didáticos cumpram com a alteração da LDB por meio da Lei 10.639 parece ter surtido poucos efeitos sobre a apresentação de negros nos livros didáticos, que permanecem sub-representados.

Assim como os estudantes estão expostos ao racismo nas relações sociais em sala de aula, os livros didáticos, que muitas vezes são os únicos materiais de leitura de muitas famílias brasileiras, também são percebidos pelos estudantes como veiculadores de práticas racistas. A sub-representação de personagens negros é percebida pelos estudantes leitores dos livros didáticos (ver, p. ex, SILVA, TEIXEIRA e PACÍFICO, 2013). De acordo com Carvalho (2008), os alunos sentem incomodo com a constante presença de negros sendo apresentados em fotografias nos livros didáticos morando debaixo de viadutos e mendigando. Na sua pesquisa, os estudantes também relataram que percebem quando os professores valorizam a aparência de determinados alunos em detrimento de outros; e quando alguns estudantes começam a fazer piadas de mau gosto durante as aulas, no momento em que os professores começam a falar da África (CARVALHO, 2008). Quanto aos professores, eles relataram certa dificuldade para trabalhar com a questão racial e da África por meio dos

livros, pois o continente africano tendia a ser retratado como menos civilizado. Também faziam associação entre a questão africana e a escravidão, como se falar de uma fosse necessariamente falar de outra. Um professor relatou que uma de suas alunas perguntou se havia escolas na África e se havia também universidades. Outro professor atribuiu aos pais a responsabilidade pela postura dos estudantes diante de práticas racistas: se os pais de filhos negros educassem seus filhos para se defenderem de situações de racismo, não sofreriam com discriminação e racismo (CARVALHO, 2008).

Análise de dados sobre o negro na educação

Os textos dessa categoria (6% do total) apresentam dados que mostram as desigualdades entre negros e brancos na composição dos diferentes níveis de ensino. Incluindo as pesquisas de revisão de bibliografia citadas (PINTO, 1987; RIBEIRO, 2005) e trabalhos que analisam dados estatísticos da situação do negro na educação brasileira (GUIMARÃES, 2003; AGOSTINHO e BREGA FILHO, 2011).

O trabalho de Bonilha (2012), por exemplo, analisa dados estatísticos acerca da presença do negro na educação básica brasileira, a partir de fontes oficiais de pesquisa como IBGE, INEP e DIEESE. A autora constatou que os anos finais do Ensino Fundamental e médio representam os anos de exclusão escolar do negro, isto é, negros iniciam os estudos no Ensino Fundamental, mas é baixo o número dos que finalizam; e entre os poucos que iniciam o ensino médio, poucos conseguem finalizar. (BONILHA, 2012).

Formação de professores

Do total de textos encontrados, 6% se enquadram nessa categoria. Os textos tratam dos desafios existentes para a formação de professores visando o combate ao racismo, muitos a partir da instituição da Lei 10.639/03, como Zélia Deus (2012) que discute os problemas para a implementação da referida lei sem que as universidades e centros de formação alterem seus currículos. A universidade, que frequentemente utiliza instrumentos epistemológicos de origem eurocêntrica, não fornece condições para entendimentos diversos da realidade do país, um dos objetivos do estudo de história e cultura afro-brasileira (DEUS, 2012). Por sua vez, Gonçalves (2011) em pesquisa feita junto a professores de Ituiutaba/MG, concluiu que mesmo com o reconhecimento da legislação existente sobre educação das relações étnico-raciais, esta somente é concretizada na prática por meio do compromisso assumido pelos professores.

História do negro na educação brasileira

Esta categoria reúne os textos que discutem principalmente a história do negro na educação brasileira (5% do total). Os textos apontam que ao longo da história, o lugar do negro no geral foi o de subalterno. É necessário analisarmos com cautela essa subalternidade do negro: ela não significa ausência da população negra no sistema de ensino. Fonseca (2007), a partir da análise das escolas de Minas Gerais do século XIX e início do século XX, constatou que havia, ao contrário da narrativa tradicional que tende a excluir o negro brasileiro do sistema de ensino da época, um predomínio de negros nas escolas dessa época, incluindo um número expressivo de professores. Segundo o autor

[...] os africanos e seus descendentes penetraram em todas as dimensões da sociedade estabelecendo influências que sempre caracterizaram o Brasil como nação. Desse modo, é praticamente impossível às narrativas históricas, entre elas a da educação, não levar em conta os negros. (FONSECA, 2007, p.25).

Ao não incluir os negros, a narrativa acaba por ignorar formas de resistência e a própria importância que os negros livres davam a instrução. Assim, a narrativa contribui para a invisibilidade do negro no sistema educacional brasileiro (FONSECA, 2007).

O objetivo da escolarização histórica da população negra foi objeto de discussão de alguns trabalhos. Veiga (2008) em trabalho sobre a escolarização de negros e pobres no período da Monarquia constitucional (1824-1889) argumenta que o objetivo da escola pública instituída era civilizar essa faixa da população, porém esse objetivo coexistia com a ideia de que negros e pobres eram incapazes de ingressarem na civilização. Essa expectativa, então, acabava determinando boa parte do tratamento que negros e pobres recebiam na escola pública da época.

Indo ao encontro do que apresenta Veiga (2008), Santana e Moraes (2009) observam que na virada do século XIX para o século XX, os negros brasileiros estavam em grande desvantagem no campo educacional, já que o fim do regime escravista não trouxe mudanças significativas. A partir dos anos de 1930, os movimentos negros nos centros urbanos traçam como objetivo a melhoria das condições educacionais da população negra brasileira.

Dessa forma, a preocupação com a questão educacional era propalada em jornais da imprensa negra paulista. Imbuídos por demonstrar aos negros o caráter emancipatório que a educação teria nas suas vidas, os militantes das organizações negras utilizavam a imprensa escrita para divulgar a relevância da educação formal e conscientizá-los sobre a importância da participação efetiva nos cursos e de aprender a ler e escrever. (SANTANA e MORAES, 2009, p.55).

A busca por emancipação por meio da educação está presente na pauta dos movimentos negros brasileiros até os dias atuais, associada agora não apenas com a inserção do negro na educação e formação, mas também uma educação voltada para o combate ao racismo, valorizando aspectos da cultura afro-brasileira (SANTANA e MORAES, 2009).

Movimento negro e educação

Tal categoria corresponde a 5% do total. Os textos aqui analisam as denúncias e propostas do movimento negro para a educação, a formação educacional de militantes negros e iniciativas dos movimentos negros brasileiros no campo educacional como, por exemplo, o trabalho de Domingues (2008), no qual analisa o pioneirismo da Frente Negra Brasileira na constituição de uma escola para negros nos anos de 1930. De acordo com Domingues,

Para as lideranças fretenegrinas, a educação era o que hoje se designa bem inviolável. Além da integração e ascensão social do indivíduo na sociedade, ela possibilitaria a eliminação do preconceito e, no limite, garantiria as condições para o exercício da cidadania plena. (DOMINGUES, 2008, p.17).

Ainda de acordo com Domingues (2008), os membros da Frente foram pioneiros nas críticas quanto aos conteúdos escolares preconceituosos e como professores e estudantes se relacionavam com os estudantes negros, mas não devemos cometer anacronismos: a questão multicultural não estava colocada na década de 1930. Por outro lado, um espaço em que os estudantes estavam diante de professores também negros favorecia um efeito simbólico, de identificação, para com os estudantes.

Também Gonçalves e Silva (2000) analisam parte da experiência da Frente Negra Brasileira, ao tratar de iniciativas do movimento negro na educação, tais como as empreendidas pelo Teatro Experimental do Negro, nos anos de 1940, que enfatizava a relação entre a valorização da cultura do negro e a educação, e o Movimento Negro Unificado, a partir do fim dos anos de 1970. Tendo como referencia as ações do MNU e outros movimentos negros na educação na década de 1980, os autores dividem a década em duas metades:

Na primeira, as organizações se mobilizaram para denunciar o racismo e a ideologia escolar dominante. Vários foram os alvos de ataque: livro didático, currículo, formação dos professores etc. Na segunda fase, as entidades vão substituindo aos poucos a denúncia pela ação concreta. Esta postura adentra a década de 90. (GONÇALVES e SILVA, 2000, p.155).

Já Gomes (2012) destaca como o movimento negro brasileiro, nos últimos anos, ressignifica e politiza o conceito de raça, como forma de denúncia das condições educacionais da população negra, ao mesmo tempo em que serve para valorização da presença negra no Brasil. Parte da ressignificação e politização do conceito de raça pode ser vista no trabalho de Ribeiro (2013) no qual analisa as propostas do movimento negro brasileiro perante o Estado, do ano de 1986 a 2010. Entre as propostas, estão aquelas direcionadas a educação, incluindo a Lei 10.639/03 e as políticas de ações afirmativas nas universidades (analisamos essas propostas no tópico que trata exclusivamente do movimento negro brasileiro e educação).

Educação quilombola

Para exemplificar os textos desta categoria (1% do total de textos), podemos citar o livro “Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola”, organizado por Braga, Souza e Pinto (2006). O livro é uma iniciativa do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. A obra, que discute, de maneira geral, a inclusão dos negros no ensino médio, apresenta também uma discussão sobre educação formal e informal nas comunidades negras rurais, como o texto de Moura (2006) que fala da importância do currículo invisível (conjunto de normas, princípios e valores), informal, que reforça a identidade de comunidades negras rurais. Outro trabalho é o de Larchert e Oliveira (2013), que trata da criação da política educacional Educação Quilombola em 2012.

Os autores apontam para a importância da política, em um contexto no qual as comunidades quilombolas viviam em situação de quase abandono por parte do Estado. Ainda que tardiamente implantada, se considerarmos que os direitos a terra para os quilombolas foi garantido na Constituição de 1988, a educação quilombola passa a ser formulada para a manutenção das características culturais das comunidades, buscando, por exemplo, incluir preferencialmente professores quilombolas (LARCHERT e OLIVEIRA, 2013).

Outros

Textos encontrados que não se encaixavam em nenhuma das categorias anteriores foram agrupados nessa categoria, 5% do total de textos. Aqui os textos traziam temáticas diversas, por exemplo, educação e autoestima dos negros.

Em síntese, os textos encontrados na revisão de literatura do Brasil partem da visão predominante de que a educação brasileira atua mais para sustentar e criar desigualdades entre negros e brancos do que para a igualdade. Os trabalhos de revisão de literatura indicam um maior interesse sobre a temática negro e educação nas últimas décadas (RIBEIRO, 2005), o que mostra que a disponibilidade de dados oficiais sobre a participação de negros na população favorece a produção acadêmica a respeito desse grupo racial. Parte desse interesse pode ser vista na quantidade de trabalhos da categoria ações afirmativas (por exemplo, SILVÉRIO, 2002; AZEVEDO, 2004; AGOSTINHO e BREGA FILHO, 2011; COSTA *et al*, 2010; AMAZONAS e CUNHA, 2011; SANTOS, SOUZA e SASAKI, 2013), e os trabalhos que trazem análise de dados sobre o negro e a educação e também os que discutem a Lei 10.639/03 (por exemplo, BONILHA, 2012; GOMES, 2010). Trabalhos sobre currículo e racismo, formação de professores e racismo na escola se relacionam com os trabalhos sobre o movimento negro e educação e também sobre a história do negro na educação brasileira (por exemplo, CAVALLEIRO, 2005; FONSECA, 2007; DEUS, 2012; REGIS, 2009). Ainda que em menor participação entre os textos encontrados, trabalhos na categoria educação quilombola são relevantes para a compreensão da folclorização de muitos temas relacionados aos negros brasileiros (BRAGA, SOUZA e PINTO, 2006; BRAGA, 2009), assim como as dificuldades enfrentadas pelos negros que vivem nas comunidades quilombolas em ter seu direito à educação garantido (LARCHERT e OLIVEIRA, 2013)

Também é possível apontar o que a literatura não trata ou apenas cita: a participação e formação de professores negros (e as diferenças existentes entre homens negros e mulheres negras na docência, algo que mesmo a limitada literatura colombiana encontrada tratou); os cursos superiores mais visados pelos estudantes negros nas ações afirmativas; a educação de jovens e adultos que voltam as salas de aula para concluir os estudos (estudos sobre permanência e qualificação dos trabalhadores); os espaços dos estudantes quilombolas no ensino superior; pesquisas comparativas sobre a percepção racial e o racismo na comunidade escolar, a partir da comparação entre escolas ou turmas, em diferentes estratégias de aplicação da Lei 10.639/03.

País	Constituição multicultural	Direitos à terra	Código penal	Igualdade constitucional	Lugares públicos	Emprego	Educação	Discurso de ódio
Argentina			X	X	X			X
Bolívia	X	X	X	X				X
Brasil		X	X	X	X	X	X	X
Chile				X				
Colômbia	X	X	X*	X	X	X	X	X*
Costa Rica			X	X	X	X	X	X
Cuba			X	X				X
República Dominicana				X				
Equador	X	X	X	X			X	X
El Salvador				X				
Guatemala	X	X	X	X			X	X

* Atualizado pelo autor desta tese, a partir da Ley 1482 de 2011 da Colômbia.

QUADRO 9 - “TIPOLOGÍA DE LAS MEDIDAS CONTRA LA DISCRIMINACIÓN EN LATINOAMERICA”.

FONTE: Adaptado de Hernández (2013, p.267), com acréscimos do autor desta tese.

Dentro dessas medidas, podemos considerar a categorização de Costa (2012) sobre os principais instrumentos jurídicos e políticas sociais que buscam atender os interesses da população afrodescendente nos países latino-americanos. Para o autor, três gerações de medidas:

- 1) Medidas de proteção contra o racismo. Essa primeira geração de instrumentos jurídicos e políticas sociais, no plano internacional, tem início com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, da ONU, em 1948; em seguida, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 1969; a criação da Corte Interamericana de Direitos Humanos da OEA, em 1979, e dentro desta, em 2005, a relatoria de Direitos de Afrodescendentes e contra a discriminação racial. Em cada país, as Constituições condenam discriminações baseadas na cor de pele ou identidade étnica e “Em termos de política, muitos países criaram centros de informação, tribunais especializados e postos de assessoria jurídica que trabalham exclusivamente com casos de discriminação contra afrodescendentes” (COSTA, 2012, p.139).
- 2) Proteção aos direitos culturais. No plano internacional, essa segunda geração de instrumentos jurídicos e políticas sociais é marcada pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, em 1989, pois ela estendeu os direitos dos povos indígenas (direitos coletivos, como reivindicações de terra e preservação de línguas). A Convenção também se tornou argumento central para reivindicação de direitos de outros grupos étnicos, como as comunidades afrodescendentes, fortalecendo, em cada país, a identidade de comunidades tradicionais, como os quilombos, no Brasil, e os palenques, na Colômbia (COSTA, 2012). Também são importantes nessas políticas sociais o financiamento de pesquisas sobre as histórias

das comunidades afro-latinas e a incorporação da história da Diáspora Africana em currículos escolares.

- 3) Promoção da igualdade de oportunidades (discriminação positiva). Essa terceira geração de instrumentos jurídicos e políticas sociais, no plano internacional, está relacionada às mobilizações locais para a conferência de Durban em 2001. A declaração final da conferência pede, de maneira explícita, “[...] que os Estados garantam o acesso adequado dos afrodescendentes à educação, às novas tecnologias e aos sistemas legais.”. (COSTA, 2012, p.139). As políticas de ações afirmativas de Brasil e Uruguai são exemplos de discriminação positiva com foco na população afrodescendente.

A seguir, analisamos legislações educacionais de combate ao racismo de Brasil e Colômbia. Partimos de uma breve análise das constituições dos dois países, a Constituição Brasileira de 1988 e a Constituição Colombiana de 1991, uma vez que tais documentos delimitam poderes e funções do governo, ao mesmo tempo em que garantem certos direitos dos cidadãos, entre eles o direito à educação.

4.1 CONSTITUIÇÕES DE BRASIL E COLÔMBIA

A Constituição Brasileira de 1988, elaborada no contexto de redemocratização da sociedade brasileira, destaca a educação como direito social.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988).

Apesar desse destaque da educação como direito de todos, necessário mas genérico do ponto de vista do combate ao racismo, a constituição não trata da educação dirigida aos afro-brasileiros. A menção aos mesmos aparece na seção da cultura: “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.” (BRASIL, 1988). Se por um lado a Constituição brasileira reconhece os direitos sobre as terras das comunidades indígenas e

remanescentes de quilombolas, por outro ela abre possibilidade para o tratamento folclorizado das manifestações culturais dessas comunidades: até a Lei 10.639/03, geralmente a temática negra e indígena era evocada em datas culturais específicas, como o dia do índio, no Brasil. A colonialidade do poder, como afirma Quijano (2005), conseguiu impor sua visão de mundo na Constituição – ainda que, mesmo durante a elaboração da constituição, grupos militantes negros e indígenas buscaram ter suas demandas atendidas.

A educação dos povos indígenas é citada na Constituição: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.”. Mas a constituição brasileira não trata em nenhum ponto da educação de afro-brasileiros (nem mesmo os quilombolas) ou outros grupos étnicos que não os indígenas.

A Constituição Colombiana, por sua vez, afirma que o Estado reconhece e protege a diversidade étnica e cultural da nação (artigo 7), com mais ênfase que a Constituição brasileira, por isso Sansone (1998), Arruti (2000) e Hernández (2013) a classificam como constituição multicultural. A constituição colombiana também afirma o castelhano como idioma oficial, reconhecendo que idiomas e dialetos dos grupos étnicos são também oficiais em seus territórios (artigo 10); destaca a educação como direito fundamental da criança (artigo 44); e a destaca como um direito da pessoa e um serviço público que possui função social (artigo 67).

ARTICULO 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica⁷². (COLOMBIA, 1991).

Com relação aos afro-colombianos, os raizales são citados no artigo 310, que trata dos departamentos de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, com a garantia de participação política nas assembleias departamentais: “la Asamblea Departamental

⁷² “Artigo 67. A educação é um direito do indivíduo e um serviço público que tem uma função social; com ela busca o acesso ao conhecimento, a ciência, a tecnologia e outros bens e valores da cultura.

A educação formará o colombiano no respeito aos direitos humanos, a paz e a democracia; e na prática de trabalho e recreação, para a melhoria cultural, científica, tecnológica e para a proteção ambiental.

O Estado, a sociedade e a família são responsáveis pela educação, que é obrigatória entre cinco e quinze anos de idade, e deve incluir pelo menos um ano de educação pré-escolar e nove de ensino básico” [tradução nossa].

garantizará la expresión institucional de las comunidades raizales de San Andrés”. A constituição colombiana, de acordo com Rodrigues (2012) é a única a garantir a participação de afro-colombianos eleitos por suas comunidades no Congresso⁷³. Os indígenas são citados quando o texto trata dos direitos territoriais e da composição do senado nacional. Os grupos indígenas colombianos têm direito de integrar o senado, a partir de escolha das próprias comunidades. Apesar desses pontos da constituição colombiana, que retratam seu aspecto multicultural (SANSONE, 1998; ARRUTI, 2000; HERNÁNDEZ, 2013), não há especificidades acerca da educação dos grupos afro-colombianos ou indígenas, com exceção do artigo 68: “Las integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.”.

Interessante esse ponto da constituição colombiana em comparação com a brasileira. Ainda que, ao contrário da brasileira, ela mencione a educação para grupos étnicos (o que inclui os afro-colombianos das comunidades tradicionais), ela também expressa a colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), que classifica e racializa os que não são (simbolicamente) descendentes de europeus: dois grandes grupos da sociedade colombiana são tratados como “étnicos”, enquanto que a presença do grupo branco sequer é mencionada. Isso é verificado também no modo como os dados sobre cor/raça são oficialmente levantados na Colômbia, com a ausência do grupo branco no censo do DANE (2007). Como afirma Wade (2003), a mestiçagem é importante para entendermos as relações de exclusão e inclusão na Colômbia, o que nos indica que a categoria “nenhum dos anteriores” utilizada pelo censo esconde aqueles que poderiam ser chamados de mestiços – e, de certa forma, auxilia no branqueamento da sociedade.

As políticas educacionais de Brasil e Colômbia são melhores definidas em suas legislações educacionais, que seguem aspectos de suas constituições. A seguir, apresentamos os documentos que abordam a educação nos dois países, com o objetivo de analisar as políticas educacionais antirracistas.

⁷³ As comunidades negras colombianas podem eleger representantes para a Câmara de Representantes do país. Aqui não iremos nos aprofundar em como essa escolha acontece, mas cabe pontuar que devido à diversidade de comunidades afro-colombianas e interesses políticos, muitas vezes os representantes escolhidos são acusados de estarem distantes do interesse geral da população afro-colombiana.

4.2 BRASIL

No caso do Brasil, analisamos os seguintes documentos: as LDBs (de 1961, 1971 e 1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (História e Geografia e Pluralidade Cultural); as Leis 10.639/03 e 11.645/08 que alteram a LDB de 1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; a Educação Quilombola; a Lei de cotas (Lei 12.711 de 2012); e o Plano Nacional de Educação (2014). Também analisamos as propostas em elaboração da Base Nacional Comum.

As LDBs e o combate ao racismo

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394, de 1996, regulamenta a educação brasileira. Ela foi antecedida pela LDB de 1971 e pela de 1961. Ainda que nosso foco de análise seja o documento mais recente, é relevante para essa pesquisa uma breve consideração sobre as LDBs de 1961 e 1971 quanto à diversidade racial e combate ao racismo.

Na LDB de 1961, Lei 4.024, o seu artigo primeiro, apresentava⁷⁴

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

Na alínea “g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivos de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça”, vemos, como argumenta Dias (2004), como a discussão racial era vista de maneira secundária

⁷⁴ LDB de 1961. Disponível em

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm Acesso em 28 mar. 2014.

entre os educadores da época, que elaboraram a LDB. Condenar quaisquer preconceitos de raça ou de classe fazia parte do liberalismo inspirador da LDB de 1961 (DIAS, 2004), o que contradiz mais na teoria que na prática com uma das características que constituíram o capitalismo, que é a racialização (QUIJANO, 2005).

A afirmação tem um caráter interessante, visto que “raça” é colocada par a par com “classe”, num momento em que era hegemônica uma interpretação de que as relações raciais seriam harmônicas e quando admitida uma “questão do negro” sua solução era colocada como subsumida na das classes sociais. Por outro lado, afirmar a condenação a preconceitos “de classe ou de raça” não direciona a qualquer política ou proposição específica, tendo um papel, naquele contexto, de ausência de preocupações com as pautas de movimentos negros e indígenas de então.

No caso da LDB de 1971, a Lei 5692/71, a mesma manteve o texto que considera que entre os fins da educação está o combate ao preconceito de raça (DIAS, 2004).

Já na LDB de 1996, criada após a reabertura política, temos no artigo 26⁷⁵:

4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

Ainda que mais uma vez de maneira secundária, como argumenta Dias (2004), é interessante para análise considerarmos que, ao demandar que o ensino da História do Brasil considere as diferentes culturas e etnias que formam o povo brasileiro, a LDB reconhece que as diferentes culturas e etnias brasileiras merecem uma atenção específica. Por outro lado, ao tratar das três matrizes, a LDB evoca o mito das três raças que formam o povo brasileiro; mito que faz parte do discurso de democracia racial brasileira (TELLES, 2003). O não reconhecimento de uma legislação educacional antirracista para a população negra na época, mesmo com reivindicações do movimento negro e políticos (por exemplo Abdias do Nascimento em 1983) indica que o discurso dominante ainda era apoiado na suposta democracia racial.

Nessa redação da LDB, podemos inferir a resistência do grupo hegemônico, branco, na manutenção do status quo, uma vez que os grupos negros e indígenas reivindicavam políticas específicas décadas antes. Além disso, como aponta Costa (2012), desde os anos de 1980 os organismos multilaterais têm incentivado políticas de valorização de minorias raciais.

⁷⁵ LDB de 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> Acesso em 28 mar. 2014.

Foi apenas com a inclusão da Lei 10.639 de 2003, que alterou a LDB, incluindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no ensino básico, que temos uma política educacional que contempla de maneira específica a população negra brasileira. Antes de analisarmos essa alteração, abordaremos os Parâmetros Curriculares Nacionais, como tentativa de responder a diversidade racial e o combate ao racismo na educação.

Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são um conjunto de diretrizes gerais de orientação para a educação brasileira, aprovados em 1997 e constituindo-se como principal instrumento de políticas curriculares após a aprovação da LDB (gestões Fernando Henrique Cardoso, 1995-1998; 1999-2002).

Os PCNs para o Ensino Fundamental foram criados tendo em vista o Plano Decenal de Educação de 1993, que afirma que é obrigação do Estado “elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras.” (BRASIL/MEC, 1997, p.14).

O texto introdutório dos PCNs de 1997 apresenta como objetivos gerais do ensino que os estudantes sejam capazes de:

conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; (BRASIL/MEC, 1997, p.69).

A valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, assim como o posicionamento contra qualquer discriminação “baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais”, apesar de estar de acordo com ideais democráticos da Constituição de 1988, desconsidera particularidades do racismo brasileiro. Mesmo para um texto introdutório, as considerações acabam sendo vagas.

O discurso da democracia racial ou da valorização da mistura racial, historicamente, tem se aproveitado de afirmações vagas nas legislações de Brasil (e, como mostraremos

adiante, Colômbia). É senso comum que a educação seja contra qualquer forma de discriminação, porém ao partir desse ponto, a afirmação desconsidera desigualdades historicamente construídas entre os diversos grupos da sociedade, que não chegam no mesmo pé de igualdade (e nem são tratados de maneira igualitária) na educação brasileira.

No caso dos textos específicos, que são os seis referentes às áreas de conhecimento Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física, e os documentos dos Temas Transversais, que são os de Ética, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, e os de Meio Ambiente e Saúde, podemos analisar como alguns deles tratam a temática racial e o combate ao racismo. Escolhemos os PCNs de História e Geografia e o de Pluralidade Cultural.

O PCN de História e Geografia contém, na primeira parte, a disciplina de História, e na segunda, a disciplina de Geografia, trazendo um breve histórico, que trata como as disciplinas eram ensinadas no Brasil, desde a constituição do Estado brasileiro, e discussões acerca de metodologias de ensino. Também apresenta algumas concepções de ensino de História, e ao tratar da década de 1930, a tese da democracia racial.

Com o processo de industrialização e urbanização, se repensou sobre a inclusão do povo brasileiro na História. Enquanto alguns identificavam as razões do atraso econômico do País no predomínio de uma população mestiça, outros apontavam a necessidade de se buscar conhecer a identidade nacional, suas especificidades culturais em relação aos outros países, como meio de assegurar condições de igualdade na integração da sociedade brasileira à civilização ocidental.

Nos programas e livros didáticos, a História ensinada incorporou a tese da democracia racial, da ausência de preconceitos raciais e étnicos. Nessa perspectiva, o povo brasileiro era formado por brancos descendentes de portugueses, índios e negros, e, a partir dessa tríade, por mestiços, compondo conjuntos harmônicos de convivência dentro de uma sociedade multirracial e sem conflitos, cada qual colaborando com seu trabalho para a grandeza e riqueza do País. (BRASIL/MEC, 1997, p.21)

No texto, a tese da democracia racial fica situada em um momento do passado do ensino brasileiro. O texto deixa implícito que, no período da formulação dos PCNs (anos 1990), ela já teria sido superada.

Não deixa de ser irônica essa afirmação do texto, que foi elaborado justamente no clima da mobilização em torno da morte de Zumbi dos Palmares, na Marcha Zumbi de 1995. Observamos aqui como, ao mesmo tempo em que o Estado abre a possibilidade do grupo negro ter parte de suas reivindicações atendidas (utilizando conceitos de RANCIÈRE, 1996, o movimento negro ganhou certa legitimidade para reivindicar sua parcela de bens no campo de

disputa das políticas), também acaba mantendo determinadas práticas de manutenção do poder nas mãos do grupo hegemônico.

A próxima citação dos negros no PCN de História e Geografia, quando trata do “Eixo Temático: História das Organizações Populacionais”, apresenta uma especificidade da população negra no contexto pós-escravatura: sua identidade como sujeito que sofre discriminação.

Em uma outra perspectiva, pode-se dizer que é somente no alargamento de fronteiras temporais e espaciais que os sujeitos históricos podem dimensionar a sua inserção e a sua identidade com os grupos sociais maiores, como no caso das classes sociais, das etnias, dos gêneros, das culturas ou das nacionalidades. Assim, por exemplo, é pelo conhecimento do deslocamento de grandes levas de trabalhadores africanos para o Brasil, em contextos específicos que os colocaram na situação de escravidão e, posteriormente, na situação de cidadão de “segunda classe” (pela discriminação construída para as especificidades de sua cor, de sua raça, de sua cultura), que os afrodescendentes podem dimensionar, na sua individualidade e na sua identidade coletiva, a abrangência de suas lutas sociais e políticas. É, por exemplo, por meio do conhecimento sobre o que há de comum entre as diferentes localidades que se espalham pelo território brasileiro, o que há de comum ou de particular entre as populações regionais e locais, o que há de específico nos conflitos, nos ganhos e nas perdas que marcaram a história que se pode dizer como sendo de “um povo” (que fornece um caráter de identidade na diversidade), que um indivíduo, que nasceu e vive no Brasil, pode dimensionar a sua inserção dentro desta nação. (BRASIL/MEC, 1997, p.47).

A citação anterior é a última dos PCNs de História e de Geografia a tratar especificamente do negro brasileiro. Ou seja, apenas no PCN dedicado ao ensino de História verificamos citação sobre as desigualdades raciais brasileiras, uma perspectiva (não)crítica sobre a narrativa da identidade nacional baseada no mito das três raças e nas suposições do mito da democracia racial que desconsideram as discriminações raciais. Ainda que o PCN de História não aponte formas de combate ao racismo além daquela apresentada no texto introdutório dos PCNs de 1997.

O PCN de Pluralidade Cultural tem, entre seus objetivos, o conhecimento e a valorização das características étnicas e culturais dos grupos sociais brasileiros, a análise de desigualdades socioeconômicas e críticas às relações de exclusão e discriminação existentes na sociedade. Uma visão da sociedade brasileira é proposta no texto de apresentação.

Há muito se diz que o Brasil é um país rico em diversidade étnica e cultural, plural em sua identidade: é índio, afrodescendente, imigrante, é urbano, sertanejo, caçara, caipira... Contudo, ao longo de nossa história, têm existido preconceitos, relações de discriminação e exclusão social que impedem muitos brasileiros de ter uma vivência plena de sua cidadania.

O documento de Pluralidade Cultural trata dessas questões, enfatizando as diversas heranças culturais que convivem na população brasileira, oferecendo informações

que contribuam para a formação de novas mentalidades, voltadas para a superação de todas as formas de discriminação e exclusão. (BRASIL/MEC, 1997, p.15).

O texto de apresentação critica, entre outras coisas, o mito de democracia racial. O PCN busca “a formação de novas mentalidades, voltadas para a superação de todas as formas de discriminação e exclusão.” (BRASIL/MEC, 1997, p.15): na valorização da diversidade

Considerar a diversidade não significa negar a existência de características comuns, nem a possibilidade de constituirmos uma nação, ou mesmo a existência de uma dimensão universal do ser humano. Pluralidade Cultural quer dizer a afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, e o fato de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas de ser humano. (BRASIL/MEC, 1997, p.19).

O texto diferencia diversidade cultural de desigualdade social. A primeira resulta da construção social de grupos ao longo da história; a segunda resulta de relações de dominação e exploração socioeconômica e política (BRASIL/MEC, 1997). Enquanto a diversidade cultural é valorizada, a desigualdade social é criticada e combatida.

O mito da democracia racial é apresentado pelo texto como um fator que historicamente tem dificultado a discussão do racismo (contradizendo o PCN de História e Geografia, que situa o mito no passado).

Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O País evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia racial”. Na escola, muitas vezes, há manifestações de racismo, discriminação social e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, ainda que de maneira involuntária ou inconsciente. Essas atitudes representam violação dos direitos dos alunos, professores e funcionários discriminados, trazendo consigo obstáculos ao processo educacional, pelo sofrimento e constrangimento a que essas pessoas se vêem expostas. (BRASIL/MEC, 1997, p.20).

O texto também fala dos movimentos sociais, que “vinculados a diferentes comunidades étnicas, desenvolveram uma história de resistência a padrões culturais que estabeleciam e sedimentavam injustiças” (BRASIL/MEC, 1997, p.21). (Como afirma GOMES, 2010, esse texto foi produto da mobilização em torno da Marcha Zumbi dos Palmares). Também destaca que os movimentos sociais conquistaram uma legislação antidiscriminatória, como estabelecida na Constituição de 1988, e mecanismos de proteção e valorização de identidades étnicas. Porém o PCN reconhece que a legislação vigente até então

era insuficiente, e apontava o papel da educação, em especial da educação escolar, para superar a discriminação racial.

Mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo. A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o País e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela. (BRASIL/MEC, 1997, p.21).

A escola como espaço de convivência entre diferentes, a escola como espaço para ensinar a democracia e a escola como local de aprendizado de conhecimento sistematizado: tais são os pontos levantados como cruciais para a posição da escola na superação do racismo. Contudo o texto reconhece que durante muito tempo a escola tem atuado de forma a propagar e criar formas de discriminação.

Para esse fim, o texto apresenta o campo da Pluralidade Cultural como um campo interdisciplinar. Por essa razão, uma proposta curricular, segundo o texto, deve considerar contribuições da História e da Geografia. Com relação à História, existe a preocupação com a valorização do ensino de história da África e dos afrodescendentes.

O estudo histórico do continente africano, com sua complexidade milenar, é de extrema relevância como fator de informação e de formação voltada para a valorização dos descendentes daqueles povos. Significa resgatar a história mais ampla, na qual os processos de mercantilização da escravidão foram um momento, que não pode ser amplificado a ponto que se perca a rica construção histórica da África. O conhecimento desse processo pode significar o dimensionamento correto do absurdo, do ponto de vista ético, da escravidão, de sua mercantilização e das repercussões que os povos africanos enfrentam por isso. (BRASIL/MEC, 1997, p.32).

É interessante notar que o tema História da África apareça de maneira crítica nos temas transversais dos PCNs de 1997, de modo a valorizar os afrodescendentes, mas não no PCN de História e Geografia. Ou seja, a mudança de paradigma curricular, proposta dos movimentos negros que se apresenta ao longo de diversos momentos do século XX, que se opõem a um currículo eurocêntrico, fica de fora na parte disciplinar do currículo. Nos PCNs os eixos disciplinares, que têm amplo reconhecimento e tradição na educação brasileira, são

estruturadores do currículo. A importação do modelo da reforma curricular espanhola que propunha “eixos transversais”, isto é, determinados problemas sociais que deveriam ser abordados pelas diferentes disciplinas escolares, foi o lugar periférico no qual o território curricular pode ser contestado (para usar o termo de SILVA, 2005). Mas a existência dos “eixos transversais” pouco promoveu a igualdade racial (SILVA, 2005).

Nas contribuições dos conhecimentos psicológicos e pedagógicos, o texto trata o tema da discriminação relacionando-a ao medo, portanto uma forma de superação seria a informação.

Com relação à discriminação, sabe-se que um de seus fundamentos psicológicos é o medo. Falar sobre isso explicitamente, como um dos muitos e complexos motivos que levam à discriminação, permite que se possa tratar o medo como o que é de fato: manifestação da insegurança, muitas vezes plantada em cada um de maneira arcaica, que pode ser revertida apenas quando encarada e trabalhada.

É preciso esclarecer, também, que a discriminação ocorre como uma relação em que há dois pólos. No pólo que discrimina, o medo se apresenta como reação ao desconhecido, visto como ameaçador. Quem tem a cor da pele diferente, ou fala de tradições — étnicas, religiosas, culturais — desconhecidas, confronta seu interlocutor com sua própria ignorância de mundos diferentes do seu. É a figura do “estranho”, do “estrangeiro”, que, por escapar da apreensão comum, pode ser rotulado de “esquisito”.

Esse medo se alimenta de si mesmo, ou seja, quanto mais medo, mais se busca distância do objeto do medo. Há estudos que demonstram que nos conflitos interétnicos, quanto maior o medo, maior a violência presente nas reações. (BRASIL/MEC, 1997, p.36-37)

Essa visão psychologizante do fenômeno da discriminação, assim como as afirmações reducionistas da diversidade cultural e a busca por uma educação multicultural não problematizada, é criticada por Canen (2000), ao analisar o PCN de Pluralidade Cultural referente aos anos finais do Ensino Fundamental:

A análise do documento “Pluralidade Cultural”, no contexto dos PCNs [...], levou a constatar as contradições discursivas pelas quais o tema é tratado, detectando-se desde propostas em uma linha intercultural crítica de desafio a estereótipos e preconceitos, até afirmações que reduzem a discriminação a uma manifestação psicológica de medo, a diversidade cultural a um conjunto de identidades “homogêneas”, a identidade nacional ao reflexo de uma “brasilidade” idealizada e não problematizada, e a educação multicultural a um mero conhecimento de manifestações culturais e ritos diversificados. (CANEN, 2000, p.147).

Considerando a complexidade do PCN, assim como as diversas formas de discriminação existentes na sociedade, a crítica da autora tem fundamento, principalmente quando analisamos os objetivos gerais de pluralidade cultural para o Ensino Fundamental:

- conhecer a diversidade do patrimônio etno-cultural brasileiro, tendo atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia;
- valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira;
- reconhecer as qualidades da própria cultura, valorando-as criticamente, enriquecendo a vivência de cidadania;
- desenvolver uma atitude de empatia e solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação;
- repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais;
- exigir respeito para si, denunciando qualquer atitude de discriminação que sofra, ou qualquer violação dos direitos de criança e cidadão;
- valorizar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural;
- compreender a desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças. (BRASIL/MEC, 1997, p.43).

Ainda que necessários tais objetivos são vagos para o combate ao racismo. Basta analisarmos os verbos a partir dos quais são delimitados: “Valorizar as diversas culturas”; “Desenvolver uma atitude de empatia”; “Valorizar o convívio pacífico”. Na prática, isso pode ser interpretado de muitas maneiras. Por essa razão, o movimento negro e intelectuais insistiu na alteração da LDB pela criação do que veio a ser a Lei 10.639/03 e, posteriormente, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08 e suas Diretrizes

Como exposto anteriormente neste texto, a alteração da LDB com a Lei 10.639/03 é resultado da mobilização do movimento negro brasileiro, de políticos e de intelectuais ligados à luta antirracistas no Brasil, o que revela tanto uma mudança nas visões de mundo que determinam as políticas (MUELLER e SUREL, 2002) sobre relações raciais e o papel da educação no Brasil como resultado de décadas de disputa na arena política (RANCIÈRE, 1996).

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

[...]

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Chamamos a atenção aqui para a diferença da redação da LDB a partir da Lei 10.639/03 e a redação de 1996, que dizia "O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia". A vagueza do termo "levará em conta" é contraposta ao imperativo "torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira". Além da inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, também está incluído o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, no calendário escolar.

Embora o projeto de lei tenha sido apresentado ao congresso em 1999, ele somente foi aprovado em 2003, no início da gestão do governo Lula, do Partido dos Trabalhadores. O governo Lula havia assumido compromissos públicos com a luta da população negra, de acordo com Dias (2004), tanto que no mesmo ano foi criada a Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade racial.

Em 2008, a Lei foi alterada, incluindo a História e Cultura Indígena, demanda dos movimentos indígenas:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.⁷⁶

A Lei estabelece como obrigatório o estudo da História e Cultura afro-brasileira e indígena em estabelecimentos de ensino público e privado de Ensino Fundamental e Médio.

⁷⁶ Lei 11.645 de 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm acesso em 23 jul. 2013.

Não há na redação original menção a educação infantil ou ao ensino superior (posteriormente alterada).

Como vimos, até a alteração de 2003, o texto da LDB de 1996 não trazia particularidade quanto à população negra, sua história e sua cultura. Devemos considerar que a própria intelectualidade brasileira, na época da elaboração da LDB, estava na influência do mito da democracia racial, portanto seria estranho para um país que afirmava que as raças viviam em harmonia especificar leis como a 10.639/03, baseada em critérios raciais.

Após a aprovação da modificação da LDB incluindo ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares nacionais para a efetivação da nova legislação.

O documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” foi uma parceria do Ministério da Educação com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), de acordo com a homologação do Parecer 03/2004, do Conselho Pleno do CNE aprovando o projeto de resolução dessas diretrizes. De acordo com o texto, o governo assume compromisso de adotar políticas específicas para a população negra, para combater a discriminação e o racismo.

Isso reafirma uma mudança importante no tratamento da desigualdade racial brasileira, que é o reconhecimento da necessidade de ações afirmativas focadas em grupos étnico-raciais específicos. Tal situação somente é possível de ser entendida considerando os acordos firmados pelo Brasil na Conferência de Durban e o novo momento político do país, com o governo amplamente apoiado por movimentos sociais. Partindo do ponto de vista de que o Estado condensa forças (ESPINOZA, 2008), como verdadeiro campo político de diversos grupos por bens sociais (RANCIÈRE, 1996), podemos dizer que durante o governo do PT tanto o movimento negro brasileiro quanto outros movimentos sociais ganharam maior legitimidade para reivindicar sua parcela dos bens sociais, muitas vezes fazendo parte do governo. Basta lembrarmos que praticamente o que a Lei 10.639/03 apresenta já estava quase literalmente nas mesmas palavras em propostas do movimento negro brasileiro nos anos de 1980 (RIBEIRO, 2013), apenas para exemplificar.

O que destacamos aqui é que as Diretrizes avançam em relação à Lei 10.639/03 ao incluir o ensino superior:

- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de

processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior (BRASIL/MEC, 2004, p.23).

Ao incluir a discussão da questão racial na matriz curricular dos cursos de licenciatura e formação continuada, as Diretrizes buscam responder a demanda de formação dos docentes que atuaram com a Lei 10.639 em sala de aula. Ainda assim, conforme apontam Corbetta e D'Alessandre (2012), existem críticas por parte dos militantes negros com relação a formação acadêmica necessária dos docentes para a efetividade da legislação.

É necessário falarmos sobre a Educação Quilombola porque, ao contrário da Colômbia, cuja etnoeducação voltada para as comunidades tradicionais afro-colombianas foi estabelecida antes das cátedras de estudo de história e cultura afro-colombiana, a Educação Quilombola, voltada para as comunidades tradicionais afro-brasileiras, foi instituída quase uma década após a legislação sobre ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

Educação quilombola

Assim como a luta pelo reconhecimento da terra, o reconhecimento de uma política educacional específica para a população quilombola brasileira foi longo. De acordo com Larchert e Oliveira (2013) mesmo com a existência de dados revelando as condições socioeconômicas alarmantes de muitos quilombos, que apontavam para a baixa escolarização dos quilombolas, a precariedade das moradias, a falta de acesso à água potável, entre outros, somente em 2012 (mais de duas décadas após a Constituição de 1988) foi instituída as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, com o item Educação Escolar Quilombola.

Comparando com a etnoeducação direcionada as comunidades negras tradicionais colombianas, a legislação brasileira tomou o caminho oposto, já que a etnoeducação colombiana, baseada no que Rodrigues (2012) entende como aproximação da estratégia de afirmação de língua e cultura próprias, no estilo das comunidades indígenas, foi estabelecida na Colômbia anos antes das cátedras de estudo afro-colombiano na educação regular. Exploramos mais essa comparação quando analisarmos a legislação colombiana.

A produção das diretrizes que deram origem a Educação Escolar Quilombola teve início em 2001, na Conferência Nacional de Educação que debateu a diversidade nas políticas educacionais (LARCHERT e OLIVEIRA, 2013). O texto referência para as diretrizes afirma que as esferas municipais, estaduais e a federal devem:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/as profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnicoracial do grupo.
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (BRASIL, 2011, p. 9).

A Diretriz assegura a participação dos quilombolas na elaboração da construção da Educação Quilombola, assim como a formação continuada dos professores, preferencialmente professores oriundos das próprias comunidades quilombolas, o que garante o empoderamento e a preservação da identidade cultural dos membros das comunidades. A educação quilombola passa a ser responsabilidade do governo federal, estadual e municipal, o que, em outras palavras, quer dizer que a Educação Quilombola deve ser consolidada em todo país, seguindo orientações curriculares gerais da Educação Básica, ao mesmo tempo em que garante “[...] a especificidade das vivências, realidades e histórias das comunidades quilombolas do país” (LARCHERT e OLIVEIRA, 2013, p.49).

Lei de cotas (Lei 12.711 de 2012)

A chamada “lei de cotas”, lei de reserva de vagas no ensino superior, foi sancionada em 2012. Antes, no início dos anos 2000, muitas instituições de ensino superior já discutiam e adotavam políticas de acesso e permanência da população negra, pobre e/ou de escola pública e indígena; não apenas as federais, também as estaduais, como por exemplo a Universidade Estadual de Goiás.

A lei estabelece que as instituições devem reservar 50% das vagas de cada curso para os estudantes oriundos do ensino médio público. Dentro desse percentual, 50% das vagas são destinadas a estudantes com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos. Com relação aos

negros e indígenas, cada instituição deve reservar o percentual de vagas equivalente à participação de pretos, pardos e indígenas dentro do estado da federação em que se encontram, de acordo com os dados do censo. As cotas baseadas em critérios raciais estão inseridas nas cotas para estudantes de ensino médio público. Como argumenta Marçal (2016), ainda que a lei de cotas seja uma conquista importante, aprovada meses após o julgamento do STF que legitimou as cotas baseadas em critérios raciais, ela também representa uma resistência conservadora, alimentada pelo mito da democracia racial, pois vincula o direito a ser beneficiário das cotas raciais a critérios socioeconômicos. Não basta ser preto, pardo ou indígena: para ser beneficiário, é preciso ter cursado todo o ensino médio em instituições públicas.

De acordo com Marçal (2016), o governo brasileiro minimizou a importância do fator racial na estruturação da desigualdade no Brasil. Seu argumento é corroborado por estudos que apontam que, mesmo partindo dos mesmos níveis socioeconômicos, negros estão em condições de desigualdade em comparação com os brancos na mobilidade social brasileira (ver, p. exemplo, SILVA, 2000).

O Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação de 2014⁷⁷ apresenta dez diretrizes que definem objetivos e metas para a educação brasileira em todos os níveis (infantil, básico e superior), no período de 10 anos (2014-2024).

O Plano destaca a educação quilombola, e o ensino de História e cultura afro-brasileira nos currículos escolares (a partir da Diretriz VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país), as ações afirmativas para acesso e permanência dos estudantes em educação profissional técnica e superior (reafirmando a lei 12.711 de 2012), além do fomento a participação da população quilombola e indígena em programas de mestrado e doutorado. Entre suas metas, destaca-se a dedicada a escolaridade média da população entre 18 e 29 anos:

elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, 2014, p.34)

⁷⁷ Previsto na Constituição de 1988 e na Emenda Constitucional n59/2009, que o qualifica como decenal.

Considerando que em termos ideais a população nessa faixa etária deve estar no ensino profissionalizante ou superior, o Plano pretende igualar a escolaridade entre negros e não negros no ensino superior e profissionalizante. Interessante que neste trecho o documento não explicita os “brancos”, e sim fala em “não negros”. Aliás, em nenhuma parte do documento é explicitada a população branca, ao contrário dos indígenas, citados 20 vezes, e dos quilombolas, citados 17 vezes. Outra ausência é a população cigana, embora o documento apresente o termo “população itinerante”. Analisaremos com mais detalhes quando compararmos com a proposta da OIE.

A Base Nacional Comum

A Base Nacional Comum para a educação brasileira tem sua origem no Plano Nacional de Educação de 2014. A proposta preliminar da Base foi elaborada por uma comissão de 116 especialistas. Entre esses especialistas estavam representantes de universidades e institutos de educação, professores das redes públicas estaduais indicados pelas secretarias estaduais de educação e gestores das redes públicas estaduais também indicados pelas secretarias. As versões preliminares do texto foram disponibilizadas na internet para consulta pública, possibilitando a leitura e sugestão de qualquer interessado. A Base teria em comum 60% dos componentes, sendo os 40% restantes destinados a particularidades de cada região/estado.

O documento, em sua proposta preliminar⁷⁸, recebeu críticas de alguns setores da sociedade, particularmente professores da rede básica de ensino, apontando falta de maior discussão entre eles acerca da proposta, bem como de alguns que consideravam exagerada a ênfase dada às histórias de africanos e indígenas⁷⁹.

A ênfase na História de africanos e indígenas, de acordo com o documento, é apoiada na própria LDB e suas alterações (Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008). Após as versões preliminares, seminários estaduais foram realizados para discutir os documentos. A última versão estava prevista para final de 2016 (mas foi adiada: previsão para meados de 2017).

Como visto, no que diz respeito às legislações de combate ao racismo no campo curricular, as LDBs até os anos 1990 tinham como preocupação a condenação do racismo e qualquer forma de discriminação, sem necessariamente buscar a valorização dos grupos

⁷⁸ Segunda versão, 2016, disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio> > acesso em 24 jun. 2016.

⁷⁹ Disponível em: < <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/01/polemicas-do-novo-curriculo-de-historia-serao-temas-de-seminarios.html> > acesso em 24 jun. 2016.

racializados da sociedade (medidas de proteção ao racismo, conforme COSTA, 2012). Os PCNs em parte refletem essa tendência. A partir da modificação da LDB feita em 2003 e 2008, bem como as Diretrizes, a busca pela valorização da história e cultura afro-brasileira (e indígena) entra na pauta antirracista. Isso em parte explica porque, apesar do reconhecimento de terras quilombolas ter ocorrido na Constituição de 1988, a instituição de uma política educacional específica para as comunidades quilombolas, a Educação Quilombola, somente foi instituída em 2012. Com o avanço das discussões em torno do Plano Nacional de Educação e da Base Nacional Comum para a educação, o cenário é de afirmação da valorização da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo como forma de combate ao racismo, bem como a adoção de medidas de ação afirmativa para acesso e permanência (o terceiro grupo de medidas, de acordo com COSTA, 2012).

4.3 COLÔMBIA

Com relação à Colômbia, analisamos os seguintes documentos relacionados às políticas educacionais: a Lei Geral de Educação; a Lei 70 de 1993; o Decreto 1122 de 1998, que estabelece as Cátedras de Estudos Afro-colombianos; o Documento Conpes 3310, política de ações afirmativas para a população negra, elaborado a partir da Conferência de Durban; e o Plano Nacional Decenal de Educação 2006-2016.

A Lei Geral de Educação e o combate ao racismo

A Colômbia possui como principal legislação para o campo educacional a Lei Geral de Educação (Ley General de Educación), Lei 115 de 1994, que regulamenta a educação no país. Historicamente, esse documento é precedido pela Lei Geral de Educação de 1892, que sofreu alterações ao longo do século XX, de acordo com os governos e a situação política econômica do país⁸⁰.

⁸⁰ Breve antecedente da história da educação colombiana disponível em http://datateca.unad.edu.co/contenidos/304012/DA%20CURRICULARES/leccin_3_antecedentes_en_la_historia_de_la_educacin_en_colombia.html acesso em 30 jan. 2015.

A Lei Geral regulamenta a educação colombiana nos níveis pré-escolar, básico e médio de ensino. A educação superior é regulamentada por lei própria (Lei 30 de 1992⁸¹). No seu artigo primeiro, a Lei Geral afirma o papel social da educação, bem como se fundamenta nos princípios estabelecidos na Constituição colombiana:

Artículo 1º.- *Objeto de la Ley.* La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

La presente Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social⁸². (COLOMBIA, 1994).

A Lei Geral de Educação não trata exatamente de combate ao racismo, mas aborda a educação étnica (etnoeducação) no seu capítulo 3, entendida como aquela dirigida a grupos ou comunidades que integram a nação colombiana e que possuem uma cultura, uma língua, uma tradição e estatutos jurídicos próprios.

Artículo 55º.- *Definición de etnoeducación.* Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

Artículo 56º.- *Principios y fines.* La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la presente Ley y tendrá en cuenta además los criterios de integridad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización,

⁸¹ Lei 30 de 1992. Disponível em http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf acesso em 30 jan. 2015.

⁸² “Artigo 1. Objeto da Lei. A educação é um processo de formação permanente, pessoal, cultural e social, que se fundamenta em uma concepção integral da pessoa humana, sua dignidade, seus direitos e seus deveres.

A presente lei pontua as regras gerais que regem o Serviço Público de Educação que cumpre uma função social, em consonância com as necessidades e interesses das pessoas, da família e da sociedade. Baseia-se nos princípios da Constituição sobre o direito à educação que tem toda pessoa, nas liberdades de ensino, aprendizagem, investigação acadêmica e em seu caráter como um serviço público.

Em conformidade com o artigo 67 da Constituição define e desenvolve a organização e a prestação da educação formal nos níveis pré-escolar, básica (primária e secundária) e média, formal e informal, dirigida as crianças e jovens em idade escolar, a adultos, camponeses, a grupos étnicos, a pessoas com limitações físicas, sensoriais e psíquicas, com capacidades excepcionais, e a pessoas que exijam reabilitação social” [tradução nossa].

uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura.

Artículo 57º.- *Lengua materna*. En sus respectivos territorios, la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística, propia será bilingüe, tomado como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo, sin detrimento de lo dispuesto en el literal c) del artículo 21 de la presente Ley.

Artículo 58º.- *Formación de educadores para grupos étnicos*. El Estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas sociales de difusión de las mismas⁸³ (COLOMBIA, 1994).

Na Lei Geral de 1994 a valorização do povo afro-colombiano ainda não é destacada na educação colombiana para além da etnoeducação. Rodrigues (2012) argumenta que, semelhante aos grupos indígenas, à afirmação da distinção cultural por parte das comunidades tradicionais e palenqueros possibilitou a reivindicação e conquista de uma política educacional específica para esses grupos.

Comparando com o Brasil, as comunidades tradicionais afro-colombianas conseguiram, pelo menos em termos de legislação, a etnoeducação anos antes da educação quilombola brasileira. Como apresentamos, a educação quilombola foi posterior a própria alteração da LDB por meio da Lei 10.639/03 no Brasil. Hipótese nossa é que a questão quilombola, ainda que importante na luta dos negros brasileiros, não foi central como no caso colombiano. Os movimentos negros da Colômbia construíram sua identidade em torno dos palenques e comunidades rurais (por exemplo, com o movimento cimarron), ainda que a maioria dos afro-colombianos viva nos centros urbanos. Já os movimentos negros brasileiros em grande medida construíram sua identidade a partir das experiências dos negros vivendo em centros urbanos.

⁸³ “Artigo 55º - Definição de etnoeducação. Entende-se por educação para os grupos étnicos a que se oferece a grupos ou comunidades que integram a nacionalidade e que possuem uma cultura, uma língua, tradições e territórios com legislações autóctones.

Essa educação deve estar ligada ao ambiente, ao processo produtivo, ao processo social e cultural, com o devido respeito a suas crenças e tradições.

Artigo 56º - Princípios e fins. A educação com os grupos étnicos estará orientada pelos princípios e fins gerais da educação estabelecidos na presente Lei e considerará, além disso, os critérios de integridade, interculturalidade, diversidade linguística, participação comunitária, flexibilidade e progressividade. Visará proteger os processos de identidade, conhecimento, socialização, proteção e uso adequado da natureza, sistemas e práticas comunitárias de organização, uso das línguas vernáculas, formação docente e investigação em todos os ámbitos da cultura.

Artigo 57º - Língua materna. Nos seus respectivos territórios, o ensino dos grupos étnicos com tradição linguística própria será bilíngue, tomando como fundamento escolar a língua materna do respectivo grupo, sem detrimento do disposto na linha c) do artigo 21 da presente Lei.

Artigo 58º - Formação de educadores para os grupos étnicos. O Estado promoverá e fomentará a formação de educadores no domínio das culturas e línguas dos grupos étnicos, assim como programas sociais de difusão das mesmas.” [tradução nossa].

Podemos considerar que a lei contém medidas de proteção ao racismo, conforme Costa (2012), e esboça medidas focadas em direitos culturais, de acordo com a classificação do mesmo autor. Esse destaque viria em 1995, com o Decreto 2249 de 1995. Antes de tratarmos desse decreto, porém, é preciso falar de uma lei anterior a Lei Geral de 1994. A participação dos afro-colombianos na educação começará a ser abordada graças à influência da Lei 70 de 1993 (AROCHA *et al*, 2007).

Lei 70 de 1993

Esta foi uma Lei em que o Estado colombiano reconhece as comunidades rurais negras, em seu direito à propriedade de seus territórios tradicionais. No artigo 42 da lei é determinado:

ARTICULO 42. El Ministerio de Educación formulará y ejecutará una política de etnoeducación para las comunidades negras y creará una comisión pedagógica, que asesorará dicha política con representantes de las comunidades⁸⁴⁸⁵

Conforme esse texto, e mesmo a Constituição Colombiana que afirma que o Estado reconhece e protege a diversidade étnica e cultural colombiana, pelo Decreto 2249 de 1995⁸⁶ é criada a Comissão Pedagógica Nacional da qual fala o Artigo 42 da Lei 70 de 1993. Pelo decreto, os membros dessa comissão fazem parte das próprias comunidades negras, e tem tempo de mandato na comissão de dois anos. Aqui destacamos dois objetivos da comissão pedagógica: auxiliar na elaboração, formulação e execução de políticas étnico-educacionais e curriculares de acordo com os interesses das comunidades negras; e acompanhar a formulação da Cátedra de Estudos Afro-colombianos.

A cátedra, em todo caso, somente seria normatizada em 1998. Considerando que a LDB brasileira data de 1996, ou seja, dois anos antes da normatização da cátedra colombiana (e três depois da Ley 70, que já previa a criação da cátedra de estudos), a ausência de uma política educacional antirracista mais explícita na LDB brasileira indica que nesse momento as histórias de Brasil e Colômbia estão desconectadas ou, usando os termos de Schriewer

⁸⁴ Ley 70 de 1993, disponível em [http://afrocolombians.com/pdfs/LEY_70_1993_AFRO\[1\].pdf](http://afrocolombians.com/pdfs/LEY_70_1993_AFRO[1].pdf) acesso em 23 jul 2013

⁸⁵ “Artigo 42. O Ministério da Educação formulará e executará uma política de etnoeducação para as comunidades negras e criará uma comissão pedagógica, que assessorará esta política com representantes das comunidades” [tradução nossa].

⁸⁶ Decreto 2249 de 1995 disponível em <http://www.colombialider.org/wp-content/uploads/2011/05/dec2249221995.pdf> acesso em 30 jan. 2015.

(2010), não ocorreram transferências recíprocas no contexto global de valorização das minorias nesse caso. Indica também que o momento de disputa no campo político no Brasil estava desfavorável para movimentos negros, uma vez que a visão hegemônica, baseada no mito da democracia racial, somente seria superada nos anos 2000.

Devemos destacar também que com a Ley 70 de 1993 também é criada a “Dirección para Comunidades Negras” (artigo 67), atualmente “Dirección de Asuntos para Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras” (Direção de Assuntos para Comunidades Negras, Afro-colombianas, Raizais e Palenqueras), que formula políticas públicas para as comunidades negras colombianas⁸⁷. A Direção faz parte do Ministerio del Interior de Colombia.

Cabe aqui uma comparação com a Seppir, no Brasil. Enquanto a Direção de Assuntos para Comunidades Negras faz parte da legislação geral acerca das comunidades negras colombianas, sendo portanto parte das políticas de Estado, a Seppir, criada em 2003 por meio de medida provisória, faz parte de política de governo sendo, portanto, passível de modificação (e até mesmo extinção) com a transição governamental.

Decreto 1122 de 1998: as Cátedras de Estudos Afro-colombianos

No decreto 1122 de 1998 é normatizado o desenvolvimento de Cátedras de Estudos Afro-colombianos nos estabelecimentos de educação formal da Colômbia. Tais cátedras (ou disciplinas) devem estar presentes em todos os estabelecimentos de educação formal, em três níveis: pré-escolar, básico e médio. O artigo 2 do decreto estabelece qual a natureza da cátedra:

Artículo 2. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos comprenderá un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativos a la cultura propia de las comunidades negras, y se desarrollarán como parte integral de los procesos curriculares del segundo grupo de áreas obligatorias y fundamentales establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994, correspondiente a ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.

También podrá efectuarse mediante proyectos pedagógicos que permitan correlacionar e integrar procesos culturales propios de las comunidades negras con experiencias, conocimientos y actitudes generados en las áreas y asignaturas del plan de estudios del respectivo establecimiento educativo.⁸⁸⁸⁹

⁸⁷ Disponível em <http://dacn.mininterior.gov.co/funciones-de-la-direccion-de-asuntos-para-comunidades-negras-afrocolombianas-raizales-y-palenqueras> acesso em 02 jan. 2017.

⁸⁸ Decreto 2249 e 1122, disponíveis em [http://afrocolombians.com/pdfs/LEY_70_1993_AFRO\[1\].pdf](http://afrocolombians.com/pdfs/LEY_70_1993_AFRO[1].pdf) acesso em 23 jul. 2013.

⁸⁹ “Artigo 2. A cátedra de estudos afro-colombianos compreenderá um conjunto de temas, problemas e atividades pedagógicas relativas a cultura das comunidades negras, e se desenvolverá como parte integrante dos

Podemos observar que no artigo 2, em tese, as cátedras funcionariam como formas de valorização da cultura das comunidades afro-colombianas. No artigo 3, é destacado que as cátedras funcionam como forma de acesso a conhecimento e difusão de saberes, práticas e valores ancestrais das comunidades negras, que favoreçam sua identidade e a interculturalidade; reconhecimento da contribuição das comunidades negras na história e cultura da Colômbia; fomento da contribuição das comunidades afro-colombianas na conservação e cuidado da biodiversidade e meio ambiente para o desenvolvimento científico e técnico. Nesse último trecho fica evidente uma particularidade colombiana, destacada por Santos (2012): a luta pela terra das comunidades rurais caminha lado a lado com a luta pelo ensino de história e cultura dos afro-colombianos (e de acordo com o autor, também da reivindicação de políticas de ação afirmativa para acesso e permanência no ensino).

As orientações curriculares para as disciplinas da educação colombiana⁹⁰ trazem os seguintes objetivos para as cátedras:

- Conocer y exaltar los aportes histórico-culturales, ancestrales y actuales de las comunidades afrocolombianas a la construcción de la nación colombiana.
- Reconocer y difundir los procesos de reintegración, reconstrucción, resignificación y redignificación étnica y cultural de los descendientes de los africanos esclavizados en Colombia, en la perspectiva de nuevas lecturas sobre la configuración de la identidad nacional.
- Aportar al debate pedagógico nacional nuevos enfoques sobre las posibilidades conceptuales y metodológicas de asumir la multiculturalidad e interculturalidad desde el quehacer educativo.
- Contribuir al fortalecimiento de la identidad, autorreconocimiento y autoestima de los colombianos en el contexto del sentido de pertenencia a la nación colombiana.
- Propiciar el desarrollo de actitudes de comprensión y respeto de la diversidad étnica y cultural existente en el país, proscribiendo los prejuicios y estereotipos discriminatorios.
- Replantear los enfoques pedagógicos y didácticos que orientan la elaboración de textos y materiales de estudio en relación con la realidad del africano, afroamericano y particularmente de lo afrocolombiano.
- Ayudar al proceso de desarrollo y consolidación de la etnoeducación en el país.
- Plantear criterios para la formación y evaluación de docentes con el referente de la diversidad étnica y cultural de la Nación.
- Crear las condiciones para el desarrollo de la cátedra internacional afroamericana⁹¹.

processos curriculares do segundo grupo de áreas obrigatórias e fundamentais estabelecidos no artigo 23 da Lei 115 de 1994, correspondente a ciências sociais, história, geografia, constituição política e democracia.

Também poderá efetuar-se através de projetos pedagógicos que permitam correlacionar e integrar processos culturais próprios das comunidades negras com experiências, conhecimentos e atitudes gerados nas áreas e disciplinas do plano de estudos do respectivo estabelecimento de ensino” [tradução nossa].

⁹⁰ Disponível em <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-339975.html> acesso em 21 dez. 2016.

⁹¹ “Conhecer e exaltar os aportes histórico-culturais, ancestrais e atuais das comunidades afro-colombianas a construção da nação colombiana.

Os objetivos apresentados incluem a valorização da história e cultura atual e ancestral das comunidades afro-colombianas; releitura da identidade nacional; novas possibilidades pedagógicas e didáticas; contribuição do fortalecimento da identidade e autoestima dos colombianos (todos os colombianos, não apenas os afrodescendentes, o que indica que o documento entende que a autoestima da população como um todo é fortalecida quando é reconhecida a população afro-colombiana e sua importância para o país); e a formação de professores, entre outros. Tais objetivos vão ao encontro de propostas que o Brasil somente adotaria a partir de 2003, ainda que a reivindicação dos movimentos negros sobre o tema existisse há décadas.

De acordo com o Ministério da Educação colombiano, em sua essência, as cátedras pretendem que os docentes de ciências sociais promovam a reflexão em torno do tema da afrocolombialidade nas instituições de ensino, com o objetivo do reconhecimento da população afrodescendente. Uma das intenções é promover o respeito à diversidade étnica e cultural, para consolidar a etnoeducação no país⁹².

Apesar disso, Miranda (2011) alerta que essa política enfrenta resistências, tais como o “discurso da branquidão” e o elogio da mestiçagem, como argumenta Sansone (1998). Também o movimento negro colombiano tem denunciado a falta de efetividade da lei (MOSQUERA MOSQUERA, 2008). Como afirmam Corbetta e D’Alessandre (2012), a crítica ao modo como as políticas antirracistas são implantadas não é exclusividade colombiana. Outros movimentos negros dos países da AL têm denunciado que a falta de execução das leis está relacionada à falta de formação adequada por parte dos docentes, falta de recursos e falta de vontade política (CORBETTA e D’ALESSANDRE, 2012).

Reconhecer e difundir os procesos de reintegração, reconstrução, resignificação e redignificação étnica e cultural dos descendentes de africanos escravizados na Colômbia, na perspectiva de novas leituras sobre a configuração da identidade nacional.

Aportar ao debate pedagógico nacional novos enfoques sobre as possibilidades conceituais e metodológicas de assumir a multiculturalidade e interculturalidade desde o trabalho educacional.

Contribuir ao fortalecimento da identidade, autoreconhecimento e autoestima dos colombianos no contexto do sentido de pertencimento a nação colombiana.

Propiciar o desenvolvimento de atitudes de compreensão e respeito da diversidade étnica e cultural existente no país, banindo os preconceitos e estereótipos discriminatórios.

Replanejar os enfoques pedagógicos e didáticos que orientam a elaboração de textos e materiais de estudo em relação com a realidade do africano, afroamericano e particularmente do afrocolombiano.

Auxiliar no proceso de desenvolvimento e consolidação da etnoeducação no país.

Propor criterios para a formação e avaliação de docentes com o referencial da diversidade étnica e cultural da Nação.

Criar as condições para o desenvolvimento da cátedra internacional afroamericana”. [tradução nossa].

⁹² Disponível em <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-127039.html> acesso em 21 dez. 2016.

Por outro lado, entre as exceções, Castillo e Caicedo (2015) apontam relatos de experiências positivas com a cátedra de estudos em regiões de maior população negra, como o departamento do Cauca. Segundo os autores, os professores, negros, acabam reforçando sua identidade enquanto afro-colombianos. Nesse sentido, a cátedra contribui com objetivos pedagógicos (ensino da história e cultura), políticos (afirmação da identidade) e epistêmicos (construção de conhecimento dos negros pelos negros), cobrados pelos movimentos negros colombianos.

Em resposta as críticas dos movimentos sociais e intelectuais, o próprio Estado colombiano, por meio da Circular n.23 de 23 de julho de 2010 busca assegurar a efetividade da lei, destacando a obrigatoriedade do cumprimento das cátedras em todos os estabelecimentos educacionais da Colômbia, afirmando ser necessário que as secretarias de educação, entidades territoriais e a Comissão Pedagógica Nacional realizem a coordenação e acompanhem a execução das mesmas⁹³.

Tal situação releva que, ainda na existência das leis antirracistas no campo educacional, a efetividade dessas barra nas manifestações da colonialidade do poder, impregnada nas subjetividades (QUIJANO, 2005). Não devemos esquecer que o discurso da mestiçagem colombiana (WADE, 2003), comum ao de raça cósmica da AL (WEDDERBURN, 2007), convive desde o início do século XX com a busca por um branqueamento simbólico da população (HERRERA, 1999; PENA e GAVIRIA, 2005), que atualmente é encontrado, por exemplo, nas relações entre as crianças das escolas colombianas, que tendem ao branqueamento no momento de autoclassificação racial (SOLLER, 2013).

Com as cátedras, aquilo que Costa (2012) chama de medidas relacionadas aos direitos culturais entram em vigor na legislação educacional colombiana, e isso três anos antes da Conferência de Durban, 2001, e cinco anos antes da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira na LDB do Brasil.

Aqui daremos ênfase à comparação da cátedra colombiana com a LDB brasileira a partir das Leis 10.639/03 e Lei 11.645/08. Há uma diferença significativa entre ambas: no caso brasileiro, a legislação estabelece que o conteúdo de que trata a lei será ministrado no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. No caso colombiano, as cátedras são parte dos processos curriculares das áreas de ciências sociais, história, geografia, constituição política e democrática, e podem também ocorrer a partir de projetos pedagógicos específicos.

⁹³ Disponível em http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-241559_archivo_pdf_circular23.pdf acesso em 30 dez. 2016.

Mais especificamente: as cátedras podem ocorrer na modalidade de disciplinas específicas sobre os temas. No caso brasileiro, o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena não é previsto como disciplina própria, e sim como parte de outras disciplinas curriculares. Em termos ideais (isto é, no que a legislação determina), a existência de disciplinas próprias sobre o tema, similar ao modelo colombiano, pode auxiliar a reforçar e valorizar a identidade étnico-racial diferenciada dos afro-colombianos na Colômbia (como destacou SANTOS, 2012, as cátedras andam lado a lado com a reivindicação por direitos a terra), o que acadêmicos e movimentos sociais negros têm defendido. No caso brasileiro, o conteúdo inserido nas disciplinas reforça e valoriza a identidade racial (sem o étnico) dos negros do Brasil.

Documento Conpes 3310 (2004)

A Conferência de Durban também é importante para entendermos a legislação colombiana acerca das políticas educacionais antirracistas. Durban instigou os Estados signatários a levantarem dados acerca da população negra e outros grupos étnico-raciais marginalizados. Dentro dessa perspectiva de compromissos adotados em Durban, o “Consejo Nacional de Política Económica y Social” (Conpes) da Colômbia elaborou, com base nas reivindicações dos movimentos negros e em dados existentes, o documento 3310, “Política de Accion Afirmativa para la Población Negra o Afrocolombiana”. Como bem afirma Santos (2012), assim como outras ações, o documento deve ser visto como resultado de diálogo entre os movimentos sociais e o estado colombiano, muitas vezes cercado de contradições.

Como o próprio documento explicita, as ações afirmativas para os negros são apoiadas na constituição colombiana (artigo 13), que determina que “El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas a favor de los grupos discriminados o marginados⁹⁴” (COLOMBIA, 1991).

Entre as ações propostas pelo documento, está a adoção de um sistema de registro da população negra em diversos campos. Por essa razão, como apresentamos, o DANE incluiu levantamento da população negra em seu censo de 2005.

O documento propõe ao Estado implementação de ações afirmativas em curto prazo. Entre elas, no campo educacional, créditos educacionais para os estudantes negros de baixo

⁹⁴ “O Estado promoverá as condições para que a igualdade seja real e efetiva e adotará medidas a favor dos grupos discriminados ou marginalizados” [tradução nossa]

poder aquisitivo e bom desempenho acadêmico, e a criação de mais vagas escolares e recursos educacionais nos departamentos colombianos de maior população negra. Também está entre os objetivos o fortalecimento da etnoeducação das comunidades rurais.

Cabe lembrar aqui que mesmo sendo signatário de Durban e, conseqüentemente, se comprometendo a adotar medidas de ação afirmativa com foco na população negra, o Estado colombiano não reconhece oficialmente o racismo como um problema estrutural. Exemplo disso foi a polêmica envolvendo o então presidente Álvaro Uribe e os militantes negros quando o mesmo negou a existência do racismo na Colômbia, isso durante o Conselho Comunal Afro-colombiano de 2007 (SANTOS, 2012).

Comparando, no contexto pós-Durban, enquanto o Brasil começava a adotar políticas de acesso e permanência no ensino superior, o documento 3310 não explicita políticas de acesso para população negra colombiana, ainda que a existência de financiamento por meio de créditos educacionais seja mencionada. Parte dessa lacuna seria modificada com as propostas do Plano Decenal.

Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016

O Plano Nacional Decenal de Educação da Colômbia (Plan Nacional Decenal de Educación) é uma construção coletiva de integrantes de diversas classes socioculturais, para responder as necessidades e anseios em torno da educação do país. Ele está de acordo com o previsto no artigo 72 da Lei Geral de Educação Colombiana, que determina a elaboração de Planos de desenvolvimento da educação, com o objetivo de cumprir a constituição e legislações sobre a educação nacional (COLÔMBIA, 1994). A cada dez anos, o Plano traça os objetivos gerais da educação colombiana, a serem atingidos dentro de dez anos,

O primeiro Plano entrou em vigor 2 anos após a promulgação da Lei Geral da Educação, de 1996 a 2005. Ele reconhece que a Colômbia é um país

en el que se expresa la diversidad étnica, cultural y regional, lo que obliga a diseñar políticas y emprender acciones en las que se reconozcan y potencien las practicas de la diversidad cultural y se respete el principio de autonomia de los pueblos y regiones⁹⁵. (COLOMBIA, 1996).

⁹⁵ “em que é expressa a diversidade étnica, cultural e regional, o que obriga a desenhar políticas e empreender ações que reconheçam e potenciem as práticas de diversidade cultural e se respeite o princípio de autonomia dos povos e regiões” [tradução nossa].

Reconhecendo, portanto, a diversidade étnica, cultural e regional do país, o Plano coloca entre suas metas a superação de toda forma de discriminação no sistema educativo:

5. Superar toda forma de discriminación y corregir los factores de inequidad que afectan el sistema educativo.

Para tal efecto se fijan las siguientes metas:

- a. Definir estrategias y acciones para erradicar de la educación todas las situaciones de discriminación o aislamiento por razones de género, raza, etnia, residencia, limitaciones o capacidades excepcionales, origen social, posición económica o credo religiosa.
- b. Establecer factores de favorabilidad para los grupos poblaciones más vulnerables y excluidos.
- c. Asegurar la educación a los grupos de población que por sus características culturales, étnicas, sociales o personales, requieran de condiciones especiales para su acceso y permanencia⁹⁶. (COLOMBIA, 1996).

No caso do segundo plano, Plano de 2006 a 2016, o texto muda os termos de tratamento a diversidade cultural e étnica colombiana. O texto tem um lineamento próprio para as “populações vulneráveis”, e afirma a nação colombiana como uma nação multicultural e pluriétnica:

En Colombia, en 2016, dentro del marco del Estado social y democrático de derecho y de su reconocimiento constitucional como un país multicultural, pluriétnico, diverso y biodiverso, la educación es un derecho cumplido para toda la población y un bien público de calidad, garantizado en condiciones de equidad e inclusión social por el Estado, con la participación co-responsable de la sociedad y la familia en el sistema educativo. La educación es un proceso de formación integral, pertinente y articulado con los contextos local, regional, nacional e internacional que desde la cultura, los saberes, la investigación, la ciencia, la tecnología y la producción, contribuye al justo desarrollo humano, sostenible y solidario, con el fin de mejorar la calidad de vida de los colombianos, y alcanzar la paz, la reconciliación y la superación de la pobreza y la exclusión⁹⁷. (COLOMBIA, 2006, p.3).

⁹⁶ “5. Superar todas as formas de discriminação e corrigir os fatores de desigualdade que afetam o sistema educacional.

Para esse efeito, as seguintes metas são definidas:

- a. Definir estratégias e ações para erradicar da educação todas as situações de discriminação ou isolamento por razões de gênero, raça, etnia, residência, limitações ou capacidades excepcionais, origem social, posição econômica ou credo religioso.
- b. Estabelecer fatores que favoreçam os grupos populacionais mais vulneráveis e marginalizados.
- c. Assegurar a educação para os grupos da população que por suas características culturais, étnicas, sociais ou pessoais, requeiram condições especiais para seu acesso e permanência” [tradução nossa].

⁹⁷ “Na Colômbia, em 2016, dentro do marco do Estado social e democrático de direito e de seu reconhecimento constitucional como um país multicultural, pluriétnico, diverso e biodiverso, a educação é um direito de toda a população e um bem público de qualidade, garantido em condições de equidade e inclusão social pelo Estado, com a participação corresponsável da sociedade e da família no sistema educacional. A educação é um processo de formação integral, pertinente e articulado com os contextos locais, regionais, nacional e internacional que, desde a cultura, os saberes, a investigação, a ciência, a tecnologia e a produção, contribui ao justo desenvolvimento humano, sustentável e solidário, com o fim de melhorar a qualidade de vida dos colombianos, e alcançar a paz, a reconciliação e a superação da pobreza e da exclusão.” [tradução nossa].

A mudança não é apenas de termos. O Plano de 2006, ao contrário de seu antecessor, apresenta uma linha de ação exclusiva para as chamadas populações vulneráveis, que são os mais pobres e as minorias étnicas. Outro ponto a ser considerado no Plano é a preocupação com uma educação que melhore a qualidade de vida dos colombianos e alcance a paz, superando a pobreza e a exclusão. Essa redação reflete os dilemas da sociedade colombiana diante do longo conflito armado do século XX.

O Plano fala em recursos para garantir o acesso e a permanência, desde a infância até o ensino superior, da “população vulnerável”, que inclui os grupos étnicos indígenas, afro-colombianos, roms e outros:

Gestionar y asignar recursos de inversión para garantizar el acceso y la permanencia en la educación desde la primera infancia hasta el nivel superior, que incluya la población vulnerable, con necesidades educativas especiales, grupos y comunidades indígenas, afrocolombianos, raizales, rom, urbana marginal, rural dispersa, madres cabeza de familia, adultos, destinados al mejoramiento y al fortalecimiento de sus potencialidades; priorizando los recursos para construir equidad territorial, urbana, rural y social en general⁹⁸ (COLOMBIA, 2006, p.12).

Aqui, uma diferença entre o Plano colombiano e o PNE brasileiro é no estabelecimento de metas quantitativas para acesso e permanência de minorias étnico-raciais. Enquanto o PNE brasileiro estabelece como meta igualar a média de escolaridade de negros e não negros (BRASIL, 2014), o Plano colombiano, de maneira vaga, reúne afro-colombianos, indígenas e roms, que são grupos étnico-raciais, no mesmo grupo que outros “grupos vulneráveis” da população, sem especificar metas de inclusão e permanência para essas comunidades. Em trabalho anterior, interpretamos essa reunião dos grupos desviantes do padrão branco/saudável debaixo de um mesmo guarda-chuva como uma forma de banalização das diferenças (SANTOS, 2012), que auxilia na manutenção do status quo, ao afirmar que todos sofrem alguma forma de preconceito, desprezando particularidades construídas histórica e socialmente e relações de poder.

Outra omissão significativa do Plano colombiano é a maior ênfase no fortalecimento das cátedras de estudo e a criação de políticas de ação afirmativa para ingresso e permanência de afro-colombianos nas instituições de ensino superior, conforme a proposta de Rosero-Labbé e León Díaz (2009). O Plano também deixa de considerar o currículo homogêneo e

⁹⁸ “Gerir e alocar recursos de investimento para garantir o acesso e a permanência na educação desde a infância até o nível superior, que inclua a população vulnerável, com necessidades educativas especiais, grupos e comunidades indígenas, afro-colombianos, raizales, rom, marginalizados urbanos, rurais, mães chefes de família, os adultos, destinados a melhorar e fortalecer suas potencialidades; priorizar os recursos para construir a equidade territorial, urbana, rural e social em geral”[tradução nossa].

hegemônico das universidades colombianas (SIERRA, 2010), que dificulta o acesso de minorias étnico-raciais, e as situações de racismo as quais as crianças colombianas são submetidas nas escolas, que levam ao branqueamento (SOLLER, 2013).

O Plano de 2006-2016, apesar da linha de ação exclusiva para as minorias étnicas, não explicita políticas educacionais para os negros, ou metas de inclusão, ao contrário do Plano Nacional da Educação brasileiro (2014-2024). O terceiro Plano (2016-2026) estava em processo de elaboração ao encerramento desta tese, por isso não foi objeto de análise.

Conforme a análise, a partir da Constituição colombiana, a educação dos grupos étnicos (incluindo os afro-colombianos) passou a ser pauta de Estado. As Cátedras de estudos estendem para a população geral o ensino de história e cultura afro-colombiana, tendência consolidada com o Plano Decenal de Educação, principalmente com o segundo (2006-2016).

Em comparação as políticas brasileiras, a maior diferença das políticas antirracistas colombianas adotadas até o momento é a pouca ênfase nas políticas de acesso e permanência da população negra no ensino, mesmo diante da reivindicação da militância negra e dos acordos internacionais que propõem ações afirmativas como essas.

4.4 COMBATE AO RACISMO NA EDUCAÇÃO: DOCUMENTOS, ACORDOS E TRATADOS INTERNACIONAIS

Como discutimos anteriormente, além de legislações próprias de combate ao racismo na educação, os Estados brasileiro e colombiano também se comprometeram a melhorar as condições das populações negras diante de organismos internacionais e por meio de compromissos entre países.

De acordo com o relatório da Fundação Carolina, organizado por Rodríguez e Mallo (2012), as principais políticas de inclusão e igualdade para a população negra/afrodescendente na América Latina podem ser situadas em cinco grandes categorias:

- a) el reconocimiento de los afrodescendientes como un colectivo con especificidades culturales, como naciones y que comparten un déficit histórico de inclusión;
- b) la creación de una institucionalidad específica para abordar la situación de los afrodescendientes;
- c) el fomento de la producción de estudios y estadísticas relacionados con los afrodescendientes;
- d) la propiedad de la tierra y, por lo tanto, la obligación por parte de las instituciones públicas de hacer respetar este derecho y finalmente;

e) el reconocimiento de los derechos de los afrodescendientes y la condena de la discriminación racial en general⁹⁹. (RODRÍGUEZ e MALLO, 2012, p.15-16).

O texto alerta, entretanto, que tais políticas enfrentam problemas em sua efetivação, relacionados com a falta de mecanismos que garantam o cumprimento e o seguimento de tais políticas (RODRÍGUEZ e MALLO, 2012). Os autores apresentam uma lista de convenções e documentos internacionais que tem mais peso na América Latina:

- a Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial, da ONU, 1965;
- A Conferência de Durban, 2001;
- A Carta Andina de Direitos Humanos, 2002;
- e a Ata de criação da Relatoria Especial sobre Afrodescendentes e sobre Discriminação Racial, por parte da Comissão Interamericana dos Direitos Humanos (CIDH), 2005.

Aqui, discutiremos os seguintes textos, de acordo com a ordem cronológica: a Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial, da ONU, 1965; A Conferência de Durban, 2001; e A Carta Andina de Direitos Humanos, 2002. Discutiremos também o documento elaborado pela Conferência Ibero-Americana de Educação, 2008; e as propostas do Decênio Internacional dos Afrodescendentes das Nações Unidas (2014).

A Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial

A Convenção da ONU de 1965, que entrou em vigor em 1969, em conformidade com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, compromete os Estados signatários a proibir e eliminar todas as formas de discriminação racial e garantir o direito de cada um a igualdade, incluindo direito de acesso a educação. No seu artigo VII, o texto aprovado pela Convenção afirma:

⁹⁹ “a) o reconhecimento dos afrodescendentes como um coletivo com especificidades culturais, como nações e que compartilham um déficit histórico de inclusão;
b) a criação de uma institucionalidade específica para abordar a situação dos afrodescendentes;
c) o fomento a produção de estudos e estatísticas relacionados aos afrodescendentes;
d) a propriedade da terra e, portanto, a obrigação por parte das instituições públicas de fazer respeitar esse direito e finalmente;
e) o reconhecimento dos direitos dos afrodescendentes e a condenação da discriminação racial em geral.” [tradução nossa].

Os Estados Partes comprometem-se a tomar as medidas imediatas e eficazes, principalmente no campo do ensino, educação, da cultura, e da informação, para lutar contra os preconceitos que levem à discriminação racial e para promover, o entendimento, a tolerância e a amizade entre nações e grupos raciais e étnicos assim como para propagar ao objetivo e princípios da Carta das Nações Unidas, da Declaração Universal dos Direitos do Homem, da Declaração das nações Unidas sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial e da presente Convenção¹⁰⁰.

O contexto de elaboração do documento é diferente do clima de pós-guerra presente na elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, na qual os países signatários buscavam formas de impedir que as atrocidades do nazismo e fascismo voltassem. Nos anos de 1960, a maior parte dos países africanos que ainda eram colônias europeias tiveram suas lutas pela independência, e muitos participaram da Convenção já como países autônomos.

A Conferência de Durban

Tanto o Brasil quanto a Colômbia participaram da Conferência de Durban em 2001. No texto da Conferência, destacamos trechos que tratam da educação antirracista em benefício dos negros (afrodescendentes):

10. Insta os Estados a assegurarem o acesso à educação e a promoverem o acesso a novas tecnologias que ofereçam aos africanos e afrodescendentes, em particular, a mulheres e crianças, recursos adequados à educação, ao desenvolvimento tecnológico e ao ensino à distância em comunidades locais; ainda, insta os Estados a promoverem a plena e exata inclusão da história e da contribuição dos africanos e afrodescendentes no currículo educacional; (ONU, 2001).

Durban destaca que os Estados devem assegurar o acesso à educação aos afrodescendentes, em particular as mulheres (reconhecendo as desigualdades baseadas em gênero que atingem a mulher negra) e crianças; e a inclusão da história dos afrodescendentes nos currículos. Como apontamos, na época de Durban a Colômbia já havia estabelecido uma legislação educacional no sentido proposto pela conferência. Durban foi mais significativo para o Brasil, que após anos de insistência do movimento negro e de intelectuais, aprovaria a Lei 10.639 em 2003.

Durban, provavelmente, pode ter sido importante no campo educacional não apenas para o Brasil e Colômbia, mas também para outros países da AL. Mesmo porque é no texto de

¹⁰⁰ A Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial. Disponível em http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/conv_int_eliminacao_disc_racial.htm acesso em 16 jun. 2014

Durban que uma valorização dos grupos étnico-raciais minoritários é cobrada dos Estados. Não que conferências e acordos internacionais anteriores desprezassem a existência de racismo e outras formas de discriminação. Na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien, Tailândia, em 1990, por exemplo, a introdução do texto diz:

Muitas pessoas se vêem privadas da igualdade de acesso à educação por razões de raça, sexo, língua, deficiência, origem étnica ou convicções políticas. Além disso, elevadas percentagens de evasão escolar e resultados de aprendizagem medíocres são problemas detectados igualmente em todo o mundo. Estas considerações bem gerais ilustram a necessidade de uma ação decisiva em grande escala, com objetivos e metas claramente definidos. (UNESCO, 1990, s/n).

Consideramos que essa é uma afirmação tão geral quanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos que afirma que todos têm direito a educação¹⁰¹. Concordamos que todos têm direito a educação, porém essa afirmação não pode desconsiderar as desigualdades existentes entre os grupos da sociedade, desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero, etc. Ou seja, foi preciso apontar para políticas educacionais de valorização de grupos minoritários para realmente incluir a pauta antirracista.

A conferência de Durban incitou, em suas palavras, políticas específicas para os grupos minoritários no campo educacional, que incluem aumento no acesso a educação e valorização da cultura e história de tais grupos no currículo. Na conferência de revisão da declaração de Durban, em Genebra, Suíça, 2009, foi feito um balanço acerca das ações dos países participantes no combate ao racismo e intolerância. O texto produzido exalta conquistas alcançadas:

26. Felicita-se com adoção de legislação, a níveis nacional e regional, para tratar a discriminação e a vitimização definidas no DDPA, no emprego e treinamento, o fornecimento de produtos, instalações e serviços, educação, habitação e funções públicas; (ONU, 2009).

O texto também apresenta recomendações, tais como

120. Recomenda que os Estados, organizações regionais e internacionais estabeleçam órgãos independentes, onde não existirem, para receber queixas de vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, entre outros a discriminação em habitação, educação, saúde, emprego ou o respectivo acesso, assim como outros direitos humanos; (ONU, 2009).

¹⁰¹ Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Disponível em http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/7/docs/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf Acesso em 23 jul. 2013.

Ao contrário do texto original de Durban, o texto de revisão não cita orientações mais específicas no campo educacional. Entendemos essa omissão como problemática, uma vez que, como denunciaram pesquisadores e movimentos negros dos países latino-americanos, ainda que na existência de legislações educacionais antirracistas, a efetividade de tais medidas vem sendo criticada (p. ex., CORBETTA e D'ALESSANDRE, 2012; MOSQUERA MOSQUERA, 2008).

A Carta Andina

A Carta Andina, por sua vez, foi compromisso adotado pelos então presidentes de Bolívia, Colômbia, Equador, Peru e Venezuela, reunidos em Conselho Presidencial Andino, em nome dos povos da comunidade andina, em 2002. O texto é explicitamente influenciado pela Conferência de Durban de 2001. Além de proclamar o combate ao racismo e toda forma de discriminação, o documento também trata da educação como forma de promoção de uma cultura de respeito às diferenças, comprometendo-se a desenvolver ações necessárias para assegurar os direitos humanos dos grupos minoritários:

Artículo 10. Reafirman su decisión de combatir toda forma de racismo, discriminación, xenofobia y cualquier forma de intolerancia o de exclusión en contra de individuos o colectividades por razones de raza, color, sexo, edad, idioma, religión, opinión política, nacionalidad, orientación sexual, condición migratoria y por cualquier otra condición; y, deciden promover legislaciones nacionales que penalicen la discriminación racial.

Artículo 11. Fortalecerán los planes educativos y programas de educación en derechos humanos, para promover una cultura social sustentada en la tolerancia, el respeto a las diferencias y la no discriminación.

Artículo 12. Acuerdan desarrollar las acciones necesarias para asegurar la protección de los derechos humanos de las minorías y combatir todo acto de discriminación, exclusión o xenofobia en su contra que las afecte¹⁰². (COMUNIDAD ANDINA, p.3).

Em outros artigos do documento, os povos indígenas e as populações afrodescendentes dos países andinos são novamente citados:

¹⁰² “Artigo 10. Reafirmam sua decisão de combater toda forma de racismo, discriminação, xenofobia e qualquer forma de intolerância ou de exclusão contra indivíduos ou coletividades por razões de raça, cor, sexo, idade, idioma, religião, opinião política, nacionalidade, orientação sexual, condição migratória e por qualquer outra condição; e decidem promover legislações nacionais que punem a discriminação racial.

Artigo 11. Fortalecerão os planos educacionais e programas de educação em direitos humanos, para promover uma cultura social apoiada na tolerância, no respeito às diferenças e na não discriminação.

Artigo 12. Concordam em desenvolver as ações necessárias para assegurar a proteção dos direitos humanos das minorias e combater todo ato de discriminação, exclusão ou xenofobia que as afete.” [tradução nossa].

Artículo 32. Afirman que los Países Miembros de la Comunidad Andina son multiétnicos y pluriculturales. La diversidad de sus sociedades es uno de sus fundamentos, riqueza y características básicas; en consecuencia, reafirman el derecho de todos los pueblos y comunidades de los países andinos a la preservación y desarrollo de sus identidades propias y a la consolidación de la unidad nacional de cada país sobre la base de la diversidad de sus sociedades.

Artículo 33. Se comprometen de manera especial a promover programas a favor de la interculturalidad, entendida ésta como la preservación y desarrollo de las identidades ancestrales de pueblos indígenas y comunidades de afrodescendientes a través del fomento de espacios sociales para el contacto, el diálogo y la interacción entre tales pueblos y comunidades y el resto de las sociedades de los países andinos, sobre la base de la reafirmación y vigencia de sus propias identidades y culturas.

Artículo 34. Adoptarán medidas efectivas para que los sistemas educativos, en todos sus niveles y modalidades, reflejen los valores propios de la diversidad cultural y étnica de los países andinos e incorporen en los programas de estudio contenidos y prácticas que fomenten una actitud de respeto a la diversidad y alienten los propósitos de la interculturalidad.

Artículo 35. Alentarán que los sistemas educativos difundan la interculturalidad a través del desarrollo de programas específicos para los pueblos indígenas –como por medio de la educación intercultural bilingüe– y que promuevan el establecimiento de programas de estudio sobre las culturas indígenas y afrodescendientes¹⁰³. (COMUNIDAD ANDINA, p.6).

O texto é contundente na afirmação que os países andinos são multiétnicos e pluriculturais, portanto devem adotar medidas efetivas nos sistemas educativos que refletem essas características e que promovam programas de estudo das culturas indígenas e afrodescendentes (o último grupo de medidas de combate ao racismo, conforme COSTA, 2012). É interessante para nossa reflexão, pois além da Colômbia, temos como signatários dois países de expressiva população negra (Equador e Venezuela, que faziam parte da Grã-Colômbia) e dois de grande população indígena (Bolívia e Peru).

Nos artigos 34 e 35, o texto apela para que os países signatários adotem medidas efetivas para promover nos conteúdos de todos os níveis de ensino que reflitam sua

¹⁰³ “Artigo 32. Afirman que os países membros da Comunidade Andina são multiétnicos e pluriculturais. A diversidade de suas sociedades é um dos seus fundamentos, riqueza e características básicas; portanto, reafirmam o direito de todos os povos e comunidades dos países andinos a preservação e desenvolvimento de suas identidades próprias e da consolidação da unidade nacional de cada país com base na diversidade de suas sociedades.

Artigo 33. Comprometem-se de maneira especial a promover programas em favor da interculturalidade, entendida esta como a preservação e desenvolvimento das identidades ancestrais dos povos indígenas e comunidades afrodescendentes através do fomento de espaços sociais para o contato, o diálogo e a interação entre esses povos e comunidades e o resto das sociedades dos países andinos, baseada na reafirmação e a vigência de suas próprias identidades e culturas.

Artigo 34. Adotam medidas eficazes para que os sistemas educacionais, em todos os seus níveis e modalidades, reflitam os valores próprios da diversidade cultural e étnica dos países andinos e incorporem nos programas de estudo conteúdos e práticas que fomentem uma atitude de respeito à diversidade e incentivem os propósitos da interculturalidade.

Artigo 35. Incentivará que os sistemas educacionais difundam a interculturalidade através do desenvolvimento de programas específicos para os povos indígenas – como por meio da educação intercultural bilíngue – e que promovam o estabelecimento de programas de estudo sobre as culturas indígenas e afrodescendentes.” [tradução nossa].

diversidade étnico-racial. O destaque aqui fica por conta do estabelecimento de programas de estudo das culturas indígenas e afrodescendentes, o que a Colômbia havia estabelecido na sua legislação nos anos de 1990. Nesse sentido, os países signatários da Carta Andina se comprometeram a adotarem políticas educacionais visando superar a colonialidade do poder da qual fala Quijano (2005), uma vez que reconhecem sua diversidade e buscam romper com o pensamento hegemônico que torna os grupos diferentes do branco/europeu como inferiores ou, como afirma Fanon (1979), rompem com o complexo de inferioridade na mentalidade das ex-colônias.

A Conferência Ibero-Americana de Educação

A Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) também constituiu um plano de ação local para combate das desigualdades educacionais. Em 2008, na XVIII Conferência Ibero-Americana de Educação, em El Salvador, países chamados de ibero-americanos¹⁰⁴ constituíram um plano de metas educativas a serem atingidas até o ano de 2021. A data é significativa, pois muitos países das Américas celebraram o bicentenário de suas independências perante Portugal e Espanha nessa década.

O documento apresenta tendências gerais na definição de metas educacionais dos países da região. Os afrodescendentes são apresentados nas metas de inclusão:

As políticas destinadas à inclusão educacional abarcam um amplo número de iniciativas que dão forma a sistemas educacionais mais diversos e mais flexíveis. A crescente atenção prestada à educação nas prisões é a última de uma série de estratégias que incluem a educação a distância para comunidades territorialmente dispersas, o desenvolvimento da educação rural, a relevância correspondente a métodos escolares específicos para a educação intercultural bilíngüe ou a crescente preocupação pela igualdade de gênero. No entanto, somente a educação para pessoas com necessidades especiais e para as minorias étnicas, as populações originárias e os afrodescendentes parecem ter tido força suficiente para concretizar-se em metas educativas claramente definidas para os próximos anos. (OEI, 2008, p.47-48).

Como a citação anterior apresenta, as políticas de inclusão de pessoas com necessidades especiais, minorias étnicas e afrodescendentes conseguiram concretizar-se em metas. O documento, entretanto, não aprofunda a discussão acerca de quais seriam as metas para cada um dos grupos de inclusão.

¹⁰⁴ Países ibero-americanos é o termo utilizado modernamente para falar do conjunto dos países da península ibérica (Portugal e Espanha) e os países das Américas que foram colonizados por esses durante séculos e, por isso, guardam semelhanças linguísticas e culturais.

O documento exalta a presença de indígenas e afrodescendentes na América Latina e Caribe, e pede para que a diversidade cultural e linguística seja respeitada na educação.

A realidade multicultural e multilíngüe dos países da região exige políticas coerentes e conseqüentes para responder à diversidade de situações nas quais se desenvolve a educação, e orientar as respostas educacionais nesta mesma perspectiva. É preciso incorporar nos processos de descentralização, a perspectiva que quebre com a homogeneização educativa e a transforme num enfoque capaz de dar resposta à diversidade de situações dos alunos.

Esta flexibilidade para a educação na diversidade não só deve aplicar-se aos territórios nos quais vivem as minorias étnicas, as populações nativas ou os afrodescendentes, mas deve ser o eixo articulador de todo o processo educacional. Os alunos com necessidades educacionais especiais, as minorias étnicas, as mulheres com maiores obrigações e com menos direitos e os imigrantes, estão presentes na maior parte das escolas e todos eles exigem que se leve em conta a sua história, a sua cultura, o seu idioma e as suas aspirações.

É necessário que os gestores das políticas públicas promovam iniciativas que deem visibilidade a todas as culturas e coletivos presentes no entorno escolar, que permitam às escolas dar uma resposta diferenciada àqueles que são diferentes, que abram caminhos para que os alunos possam encontrar-se com adultos que lhes sirvam de referência e que estimulem o acesso das minorias à função docente. Desta forma, se evoluirá em direção a um sistema educacional que aceite a diversidade nos seus participantes para progredir na diversidade de suas alternativas. (OEI, 2008, p.67).

O documento alerta que a diversidade existente deve ser eixo para a educação não apenas aos locais onde as minorias se encontram (poderíamos falar aqui da chamada educação étnica), mas para a educação como um todo, pois é preciso que todo o sistema educacional aceite a diversidade.

Essa preocupação com a diversidade é uma das onze metas gerais propostas pelo documento:

2. Educar na diversidade

A diversidade de alunos e de alunas é a situação habitual nas escolas e na sociedade. A meta proposta pretende que os sistemas educacionais fortaleçam as políticas atentas à diversidade e compensadoras de suas insuficiências iniciais, de maneira especial na defesa dos direitos das alunas e no apoio à inclusão social e na educação dos alunos mais vulneráveis, especialmente as minorias étnicas, as populações indígenas e afro-descendentes, os que se encontram em condições sociais desfavoráveis e os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. (OEI, 2008, p.75).

De acordo com o documento, afrodescendentes (e indígenas) estão entre os estudantes mais vulneráveis por estarem em condições sociais desfavoráveis. Entretanto, o documento não fornece detalhes sobre tais condições sociais desfavoráveis. O documento apresenta como se daria o alcance dessa meta geral:

Meta específica 4. Apoiar em especial as minorias étnicas, populações nativas e afro-descendentes, as alunas e os alunos que vivem em zonas urbanas marginais e em zonas rurais para que alcancem a igualdade na educação.

Indicador 4. Percentual de crianças destas comunidades escolarizadas no ensino infantil, fundamental e médio.

Nível de êxito. Conseguir que o percentual de crianças de minorias étnicas, populações nativas e afro-descendentes, residentes em zonas urbanas marginais e zonas rurais, e de gênero feminino, seja pelo menos igual à média dos alunos escolarizados no ensino infantil, fundamental e médio. (OEI, 2008, p.79).

Podemos comparar aqui com o Plano Nacional da Educação brasileiro, que estabelece como meta, entre 2014 e 2024, igualar a média de anos de estudo entre a população negra e a população não negra. O objetivo é semelhante, porém a conferência da OEI especifica os níveis de ensino (infantil, fundamental e médio), além de considerar o gênero feminino, enquanto que o texto do Plano brasileiro trata apenas de população negra.

Como destaca o documento, um indicador de desigualdade a ser considerado é o percentual de estudantes dos grupos minoritários no ensino infantil, fundamental e médio. Discutimos anteriormente que os movimentos sociais negros de Brasil e Colômbia utilizam tais dados para reivindicar políticas específicas para o grupo negro. Portanto, o documento vai ao encontro das reivindicações. Porém o documento nada diz acerca da forma como os dados de desigualdades serão coletados. Isso é relevante não apenas para Brasil e Colômbia, mas também para países multiétnicos como Equador e Venezuela. Ou seja, falta incitar análise segregada por etnia e raça no campo educacional.

Além da meta geral 2, as populações afrodescendentes também são lembradas nas meta geral 4 do documento, que trata da universalização e melhoria da educação básica:

4. Universalizar a educação básica e melhorar sua qualidade

Assegurar que todas as crianças ibero-americanas estudem, pelo menos, durante doze anos, é a melhor estratégia para o progresso da região, a coesão social e a redução das desigualdades. Esta oferta de postos e centros escolares suficientes deve estar acompanhada de programas que estimulem as famílias a manter seus filhos nas escolas, de estratégias que resolvam o grave problema da repetência escolar e de iniciativas em várias áreas para melhorar a qualidade do ensino. Ao mesmo tempo é necessário que o acesso a estes estudos se realize de maneira equitativa, de tal maneira que os grupos que ao longo da história estiveram mais distanciados deles, como as populações indígenas ou afro-descendentes, tenham uma porcentagem de acesso a estes estudos similar ao do conjunto da população. (OEI, 2008, p.75).

Ainda que aponte para a busca da universalização, a meta cuida para que os países não esqueçam os grupos minoritários, de maneira equitativa, o que interpretamos como um incitamento a correção de injustiças. É o cenário atual da AL, conforme Corbetta e D'Alessandre (2012), no qual a inclusão social e reconhecimento dos indígenas e afrodescendentes são pauta, graças também aos instrumentos normativos internacionais que

pressionam os Estados para que incluam a demanda desses grupos na agenda pública, sendo a educação entendida como uma via para a cidadania.

A meta geral 6, de aumento da participação dos jovens no ensino médio, técnico-profissionalizante e universitário, também trata de afrodescendentes. Ela apresenta a meta específica de aumento de 2% de ingresso anual de estudantes oriundos de grupos minoritários no ensino médio, técnico-profissionalizante e universitário:

Meta específica 16. Aumentar o número de jovens que concluem o Ensino Médio.
Indicador 23. Percentual de alunos que concluem o Ensino Médio.
Nível de êxito. Situar as taxas de conclusão do Ensino Médio entre 40% e 70% em 2015 e entre 60% e 90% em 2021.
Meta específica 17. Aumentar o acesso ao Ensino Técnico-profissionalizante e à Universidade.
Indicador 24. Percentual de alunos de minorias étnicas, populações nativas e afrodescendentes que realizam estudos de ETP e universitários.
Nível de êxito. Aumento anual de 2% dos alunos de minorias étnicas, populações nativas e afro-descendentes que têm acesso a ETP e de 1% dos que ingressam na Universidade. (OEI, 2008, p.82).

O estabelecimento de metas percentuais é relevante se considerarmos que a Colômbia, ao contrário do Brasil, não estabelece metas quantitativas em seu segundo Plano Decenal (COLÔMBIA, 2006). Portanto, o plano de metas da OEI pode ser relevante para monitoramento das políticas antirracistas colombianas. No caso brasileiro, o PNE já estabelece as metas para a inclusão de população negra, buscando igualar com os não-negros, o que é mais significativo do que a meta de aumento anual da OEI. Quanto a omissão dos brancos no PNE brasileiro (chamado de não-negros), vale destacar que também o documento da OEI omite os brancos nesse ponto. Nesse caso, tais documentos acabam servindo aos interesses da colonialidade do poder, ao naturalizar a condição do branco (QUIJANO, 2005).

Por outro lado, a ausência do grupo cigano, tanto no PNE brasileiro como no documento da OEI, ao contrário da ausência da população branca, serve para invisibilizar a existência desse grupo¹⁰⁵, dificultando políticas de promoção de igualdade étnico-racial e favorecendo o racismo e discriminação.

Embora o plano de metas da OEI tenha como objetivo combater as desigualdades entre grupos étnicos, em nenhum momento o documento utiliza o termo racismo, o que consideramos que silencia o problema (novamente, exemplo de colonialidade do poder, conforme QUIJANO, 2005). Outra ausência é com relação às políticas de currículo. O

¹⁰⁵ A população cigana no Brasil, formada de diversos grupos, entre eles Rom, Calon e Sinti, corresponde a pelo menos meio milhão de pessoas. Disponível em http://www.seppir.gov.br/comunidades-tradicionais/copy_of_povos-de-cultura-cigana acesso em 04 jan. 2017.

documento foca no acesso e permanência de minorias étnicas e afrodescendentes no ensino, mas não discute como os currículos podem contribuir para isso. Também não discute práticas discriminatórias existentes em ambiente escolar.

Decênio Internacional dos Afrodescendentes das Nações Unidas

Na resolução 68/237 a ONU proclamou o Decênio Internacional dos Afrodescendentes (começando em 2015 e terminando em 2024). O decênio vem ao encontro das propostas da Conferência de Durban e o ano internacional dos afrodescendentes, 2011.

Na Assembleia Geral da ONU de 18 de novembro de 2014, a ONU estabeleceu os objetivos do Decênio Internacional, com o tema “Afrodescendentes: reconhecimento, justiça e desenvolvimento”.

São os seguintes objetivos do Decênio Internacional¹⁰⁶ (ONU, 2014):

- Promover o respeito, a proteção e a realização de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais dos afrodescendentes, como se reconhece na Declaração Universal dos Direitos Humanos;
- Promover um maior conhecimento e respeito à diversidade da herança e cultura dos afrodescendentes e de sua contribuição ao desenvolvimento das sociedades;
- Aprovar e fortalecer marcos jurídicos nacionais, regionais e internacionais em conformidade com a Declaração e Programa de Ação de Durban e a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial e assegurar sua aplicação plena e efetiva.

O Decênio estabelece que os Estados devam adotar medidas concretas, de acordo com marcos jurídicos nacionais e internacionais, e considerando as particularidades de crianças, jovens e mulheres, visando o reconhecimento, justiça e desenvolvimento para os afrodescendentes. Também afirma que os Estados devem analisar e difundir dados estatísticos acerca das populações afrodescendentes, no nível nacional e local, para visibilizar esse grupo e identificar as disparidades sociais. Tais informações devem ser guias para a formulação de políticas específicas.

Com relação à educação, o Decênio estabelece que os Estados devem:

- c) Promover un mayor conocimiento y el reconocimiento y respeto de la cultura, la historia y el patrimonio de los afrodescendientes a través de, entre otros medios, la investigación y la educación, y abogar para que la historia y las contribuciones de los afrodescendientes se incluyan de forma completa y precisa en los planes de estudio;
- [...]

¹⁰⁶ Disponível em: <<http://www.un.org/es/events/african-descent-decade/plan-action.shtml>> Acesso em 17 ago. 2016.

- e) Sensibilizar a la población mediante actividades de información y educación con miras a restablecer la dignidad de los afrodescendientes, y considerar la posibilidad de ofrecer apoyo a las organizaciones no gubernamentales en la realización de esas actividades;
- f) Apoyar las iniciativas de educación y capacitación de las organizaciones no gubernamentales y los afrodescendientes en el uso de los medios proporcionados por los instrumentos internacionales de derechos humanos que se refieren al racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia;
- g) Velar por que los libros de texto y otros materiales educativos reflejen con precisión los hechos históricos relativos a tragedias y atrocidades del pasado, en particular la esclavitud, la trata de esclavos, la trata transatlántica de esclavos y el colonialismo, a fin de evitar los estereotipos y la tergiversación o la falsificación de esos hechos históricos, que podrían propiciar el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia, e incluir el papel desempeñado en ellos por los países respectivos, y con ese propósito:
- [...]
- i) Apoyar las iniciativas de investigación y educación¹⁰⁷; (ONU, 2014, p.6).

O Decênio parte das considerações de Durban, com a preocupação de cumprir as metas estabelecidas, estabelecendo que os Estados devam atuar no campo educacional com: a promoção da história e cultura dos afrodescendentes; atividades educacionais de sensibilização da população para a dignidade dos afrodescendentes, com a participação de ONGs; o incentivo as ONGs em suas iniciativas educacionais; o cuidado para que os livros didáticos e materiais educativos evitem estereótipos ao abordar a escravidão e o colonialismo.

O Decênio também prevê a adoção de medidas como as ações afirmativas:

b) Medidas especiales

18. La adopción de medidas especiales, como las de acción afirmativa, cuando proceda, es esencial para aliviar y corregir las diferencias en el disfrute de los derechos humanos y las libertades fundamentales que afectan a los afrodescendientes, protegerlos de la discriminación y superar las disparidades persistentes o estructurales y las desigualdades *de facto* resultantes de circunstancias históricas. En tal sentido, los Estados deberían desarrollar o elaborar planes de acción nacionales para promover la diversidad, la igualdad, la equidad, la justicia social, la igualdad de oportunidades y la participación de todos. Con ayuda de, entre otras cosas, medidas y estrategias afirmativas o positivas, esos planes deberían tener

¹⁰⁷ “c) Promover um maior conhecimento e o reconhecimento e respeito da cultura, a história e o patrimônio dos afrodescendentes através de, entre outros meios, a investigação e a educação, e advogar para que a história e as contribuições dos afrodescendentes estejam incluídas de forma completa e precisa nos planos de estudo; [...] e) Sensibilizar a população mediante atividades de informação e educação com o objetivo de restabelecer a dignidade dos afrodescendentes e considerar a possibilidade de oferecer apoio as organizações não governamentais na realização dessas atividades; f) Apoiar as iniciativas de educação e capacitação das organizações não governamentais e os afrodescendentes no uso dos meios proporcionados pelos instrumentos internacionais de direitos humanos que se referem ao racismo, a discriminação racial, a xenofobia e as formas relacionadas de intolerância; g) Velar para que os livros didáticos e demais materiais educacionais reflitam com exatidão os atos históricos relativos a tragedias e atrocidades do passado, em particular a escravidão, o comércio de escravizados, o comércio transatlântico de escravizados e o colonialismo, para evitar os estereótipos e a falsificação desses fatos históricos, que poderiam propiciar o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e as formas relacionadas de intolerância, e incluir o papel desempenhado nelas pelos países respectivos e com esse propósito. [...] i) Apoiar as iniciativas de investigação e educação.” [tradução nossa].

por finalidad crear las condiciones necesarias para que todos participaran efectivamente en el proceso de adopción de decisiones y ejercieran los derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales en todas las esferas de la vida sobre la base de la no discriminación¹⁰⁸. (ONU, 2014, p.9).

É interessante notar que as ações afirmativas são identificadas como medidas especiais para corrigir diferenças em nome dos direitos humanos. Então elas são propostas não apenas para a educação, mas também para outros campos que produzem/reproduzem desigualdades históricas para com a população afrodescendente.

Sintetizando os textos e tratados internacionais aqui analisados, eles partem do consenso sobre a necessidade de repensar a educação para combater o racismo. Ainda que na Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial, da ONU, 1965, a educação é sinalizada como campo de combate ao racismo, é a Conferência de Durban, 2001, o marco para as propostas de valorização de história e cultura como forma de antirracismo (segundo e terceiro grupo de medidas de combate ao racismo, conforme Costa, 2012).

Como apontamos, mesmo a Colômbia, que já contava com a legislação das cátedras, teve influencia de Durban. Também a Carta Andina (2002) quanto a Conferência Ibero-Americana de Educação (2008) são marcadamente influenciadas por Durban. Como esperado, as propostas do Decênio Internacional dos Afrodescendentes das Nações Unidas (2014) reforçam os compromissos de Durban no campo educacional.

¹⁰⁸ “Medidas especiais

A adoção de medidas especiais, como as de ação afirmativa, quando procede, é esencial para aliviar e corrigir as diferenças no desfrute dos direitos humanos e as liberdades fundamentais que afetam os afrodescendentes, e protege-los da discriminação e superar as disparidades persistentes ou estruturais e as desigualdades de fato resultantes de circunstancias históricas. Nesse sentido, os Estados devem desenvolver ou elaborar planos de ação nacionais para promover a diversidade, a igualdade, a equidade, a justiça social, a igualdade de oportunidades e a participação de todos. Com a ajuda de, entre outras coisas, medidas e estratégias afirmativas ou positivas, esses planos deveriam ter por finalidade criar as condições necessárias para que todos participem efetivamente do proceso de adoção de decisões e exerçam os direitos civis, culturais, económicos, políticos e sociais em todas as esferas da vida baseada na não discriminação.” [tradução nossa].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como objetivo comparar políticas educacionais antirracistas, com foco na população negra, de Brasil e Colômbia. A pergunta central da pesquisa foi: existem mais semelhanças ou diferenças entre as políticas existentes nos dois países? Nesta parte do texto, o esforço foi explicitar pontos de convergência e divergência nas políticas educacionais antirracistas de Brasil, Colômbia e propostas internacionais, com foco na população negra, buscando responder a pergunta da pesquisa e defender a tese central.

Em comparação as propostas dos movimentos negros de ambos os países, após a preocupação com a criação de legislações que valorizem a presença de afrodescendentes (por exemplo, RIBEIRO, 2013) existe a preocupação com a efetividade dessas legislações (por exemplo, MOSQUERA MOSQUERA, 2008). Considerando a perspectiva da conquista de direitos humanos dos povos outrora dominados pelos “colonizadores”, é evidente que muito já foi conquistado; entretanto a vigilância dos movimentos sociais é justificada diante de macro problemas que podem significar maior dificuldade a população negra, como as crises econômicas e políticas, além do avanço de pautas conservadoras que, se em curto prazo não simbolizam retrocesso nos direitos, em médio prazo podem, dissimulando o racismo existente nos países da AL, estagná-los (ver, p. ex, MARÇAL, 2016).

Outro ponto a ser considerado são as condições materiais de vida de negros no Brasil e na Colômbia. Grande parte desses grupos apresenta piores condições sociais e econômicas, em comparação com o grupo branco, além de fazer parte das regiões e cidades mais pobres dos países (conforme explicita ROUX, 2010, na Colômbia, e o detalhamento do LAESER, 2011, no Brasil), exemplo esse de histórica conectada, revelando uma face cruel do racismo territorial, que submete as minorias raciais as regiões mais afastadas e com menor acesso a recursos, o que reproduz sua situação de miséria. Quijano (2005) argumenta que essa é uma característica da AL como um todo, inserida no sistema global capitalista: a racialização dos povos latino-americanos, base da hierarquia racial mundial da colonialidade do poder, que literalmente exclui os racializados para a periferia.

Tal colonialidade do poder está presente no vago sistema de classificação racial colombiano, que não considera a população branca uma raça/cor/etnia. Enquanto isso, afro-colombianos, roms e indígenas são explicitamente racializados. Essa manutenção de invisibilidade do branco, que continua a manter o poder econômico, político e social na sociedade, acaba por prejudicar as reivindicações dos movimentos negros colombianos por

melhores oportunidades. Os acordos internacionais, como a Carta Andina, ao não incentivarem a coleta de dados por raça, também contribuem para isso.

A construção das políticas educacionais antirracistas no Brasil seguiu lenta caminhada nos últimos anos. Se a Constituição brasileira estabelece a educação como direito fundamental de todos os indivíduos, ela não explicita formas de superação do racismo no campo educacional. A LDB de 1996 combate formas explícitas de racismo no currículo, mas ainda sob influência do mito da democracia racial brasileiro, não fornece resposta para as formas sutis de manifestação do racismo brasileiro na educação: nos termos utilizados pela então LDB estão conceitos genéricos, tais como “levar em conta” as diferentes contribuições de brancos, negros e indígenas.

Com a alteração da LDB, em 2003, o Brasil consegue uma legislação antirracista em benefício da população negra no campo educacional. Portanto, a Lei 10.639/03 é uma tentativa do Estado em combater o racismo, valorizando a cultura afro-brasileira no currículo, algo que mesmo os PCNs não conseguiram.

No caso da Colômbia, sua constituição de 1991 mostra o clima multicultural do país, ao estabelecer direitos aos povos afro-colombianos e indígenas tais como representação política. Com a Ley 70 de 1993, alguns direitos que as comunidades indígenas garantiram na constituição colombiana seriam garantidos as comunidades rurais afro-colombianas. A etnoeducação está presente no texto dessa lei. As Cátedras de estudo, em 1998, ampliariam o alcance das políticas antirracistas com foco nos afro-colombianos, que estava restrita a etnoeducação, para todos os estudantes dos níveis pré-escolar, básico e médio. Isso é importante, pois a militância negra colombiana busca, também por meio da educação, que toda a sociedade colombiana valorize a presença e história dos afrodescendentes (MOSQUERA MOSQUERA, 2008). O Plano Nacional Decenal de Educação da Colômbia reforça as mudanças ocorridas nas últimas décadas na educação colombiana, no que tange combate ao racismo e valorização dos afro-colombianos, mas não propõe metas quantitativas de inclusão da população negra no ensino, ao contrário do PNE brasileiro.

Comparando detalhadamente as legislações antirracistas de cada país no campo educacional: em 1998 a Colômbia já possuía legislação sobre ensino de história e cultura dos afro-colombianos, sendo que a etnoeducação para as comunidades tradicionais data de 1993. No Brasil, uma legislação específica sobre ensino de história e cultura africana e afro-brasileira somente entraria a partir de 2003, após a Conferência de Durban, ainda que a lei tenha ido ao congresso em 1999 e, como aponta Ribeiro (2013), já estivesse na pauta desde as discussões sobre a Constituição de 1988 (e bem antes, com a PL de Abdias do Nascimento).

No caso dos quilombolas, a Educação Quilombola somente seria instituída em 2012. Grosso modo, portanto, podemos dizer que a legislação colombiana estava à frente da brasileira em termos de políticas educacionais antirracistas. Entretanto, se considerarmos a legislação atual, que inclui, por exemplo, a Lei de cotas nas universidades brasileiras, concordamos com Mendes (2013) que afirma que o Brasil tem mais avanços que a Colômbia nas políticas de combate ao racismo na educação.

As legislações antirracistas de Brasil e Colômbia giram em torno da valorização da história e cultura afrodescendente. Não por acaso. Para usar um conceito de Orwell, uma maneira dos afrodescendentes controlarem o seu futuro em uma sociedade racialmente hierarquizada é controlando o próprio passado. A mudança de postura não é simples. Existem diversas críticas dos movimentos negros colombianos acerca do real alcance das cátedras (MOSQUERA MOSQUERA, 2008; ROMERO-MEDINA, 2010; RESTREPO e ROJAS, 2012), assim como existem críticas dos militantes brasileiros acerca da efetividade da LDB pós 2003.

Os acordos internacionais, em um primeiro momento, partem de afirmações gerais, como as da Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial, de 1965. Devemos considerar, obviamente, que o contexto era outro: a valorização de grupos raciais não estava na pauta do dia, principalmente com as guerras de independência que estavam em curso em diversos países da África; não fazia parte da visão de mundo dominante (MUELLER E SUREL, 2002). A partir de Durban, 2001, temos uma configuração de acordos mais específicos, que apontam qual o papel da educação no combate ao racismo. Tanto é que boa parte dos dados acerca dos grupos raciais na AL são produzidos, organizados ou difundidos por organismos internacionais (Di PIERRO, 2008; CAMPOS, 2012).

A Carta Andina tem grande importância no cenário por reconhecer não apenas o caráter multicultural dos países signatários, mas também a presença de afrodescendentes. A cobrança por medidas efetivas nos sistemas educativos que reflitam suas populações pode significar novas maneiras de enxergar as políticas educacionais da Colômbia. O Plano de Metas da Conferência Ibero-Americana apresenta metas antirracistas relevantes, principalmente para a Colômbia, que não possuía metas quantitativas para a população negra no seu Plano Decenal, pois cobre a educação infantil, o ensino fundamental e médio, em termos de acesso e permanência. Porém, faltou incitar os países membros a produzirem estudos sobre a participação populacional dos grupos minoritários em suas sociedades.

Já as propostas do Decênio Internacional dos Afrodescendentes das Nações Unidas partem do entendimento de que a educação pode ajudar no reconhecimento, justiça e

desenvolvimento dos afrodescendentes. Tanto é que afirma que os Estados devem produzir dados acerca de suas populações afrodescendentes. Apoiado em Durban, as ações afirmativas são sinalizadas como forma de reparar injustiças históricas, bem como a promoção da história e cultura dos afrodescendentes. O Brasil, a partir de 2012, adotou ações afirmativas para a população negra nas instituições de ensino superior, ainda que de maneira controversa para os militantes negros (MARÇAL, 2016), uma vez que vinculou as cotas raciais aos critérios socioeconômicos e educacionais (cursado o ensino médio em escolas públicas o que, em muitos casos, também é um critério socioeconômico, uma vez que no Brasil famílias com melhores condições financeiras matriculam seus filhos nos melhores colégios particulares para terem acesso às universidades públicas).

Podemos afirmar que, em termos de garantia de direitos legislativos, as políticas educacionais antirracistas fazem parte da terceira fase da luta por libertação dos negros de Brasil e Colômbia. A primeira fase foi a abolição (oficial) da escravidão, após séculos de resistência, em sociedades que buscavam o controle do corpo negro. A segunda fase, também marcada pela luta dos negros, foi à garantia constitucional de direitos, como o combate ao racismo e a demarcação de terras ancestrais, em sociedades que buscavam eliminar a identidade e a cultura negra. Na terceira fase, a luta dos negros resultou em políticas educacionais, com foco na história e cultura afrodescendente, em sociedades que valorizam o conhecimento. Obviamente, tais políticas somente foram conquistadas após conflitos de interesses e poder entre os diferentes atores sociais que fazem parte da disputa de poder na política (RANCIÈRE, 1996).

Feita essa análise, considerando a contribuição teórica de Gruzinski (2003), de histórias conectadas, e a discussão apresentada na revisão de trabalhos sobre o tema, buscamos sintetizar quais são possivelmente as histórias conectadas de Brasil e Colômbia no campo das políticas educacionais antirracistas:

- A postura do Estado foi semelhante nos dois países. De início, resistente a construção de políticas direcionadas a grupos raciais específicos (com exceção dos indígenas e comunidades rurais), pois isso caminhava em direção ao reconhecimento do racismo em sociedades que se orgulhavam de supostas convivências pacíficas entre os grupos raciais. Posteriormente, os Estados passam a reconhecer as desigualdades entre os grupos étnico-raciais. No caso brasileiro, de forma mais contundente. Ao reconhecer tais desigualdades, passam a propor políticas específicas para os grupos minoritários, o que inclui aquelas que tratam do currículo.

- A influência de Durban. Os autores de nossa revisão apontam como a conferência de 2001 foi importante para os estados membros adotarem políticas antirracistas. Ainda que a Colômbia já contasse com a Lei 70 desde meados dos anos de 1990, a participação em Durban fortalece os compromissos do estado colombiano com o combate ao racismo. No Brasil, Durban foi um divisor de águas, uma vez que é a partir da conferência que políticas educacionais antirracistas passam a ser adotadas, tanto no campo curricular quanto em termos de acesso e permanência no ensino (como as políticas de ação afirmativa no ensino superior);
- Além do acordo de Durban, outros acordos internacionais são importantes para entendermos os compromissos de tais estados, uma vez que muitos deles estão vinculados a investimentos de agências internacionais, tais como a OEI;
- A participação da militância negra na proposição da legislação, ainda que em muitos casos a legislação final tenha sofrido alterações, produzidas no campo de disputa política;
- As políticas educacionais com foco no currículo, com a valorização da história e cultura dos afrodescendentes em cada país, em uma busca de reconstrução do papel desses na nação;
- A busca pela melhora nos índices de acesso e permanência da população negra na educação. Comum tanto no Plano Decenal colombiano (2006-2016) quanto no Plano Nacional brasileiro (2014-2024), ainda que o PNE brasileiro faça isso de maneira mais objetiva, ao propor metas quantitativas para a educação de negros e não-negros.

Mas as histórias de Brasil e Colômbia estão “desconectadas” em alguns pontos no que diz respeito às políticas educacionais antirracistas para a população negra:

- No caso colombiano, a etnoeducação para as comunidades afro-colombianas proposta na Lei 70 foi feita nos moldes da legislação existente para a etnoeducação indígena. Para o Brasil, a Educação Quilombola veio a ser incluída como política educacional depois da Lei 10.639/03, em 2012. As razões para a diferença temporal entre os dois países quanto à legislação educacional dirigida as comunidades tradicionais negras podem ser explicadas, entre outros fatores, com a preocupação do Estado colombiano

em garantir proximidade com os grupos negros no contexto do conflito armado dos anos 1990, e as características culturais desses grupos: raizais e palenqueros possuem tradições, culturas e línguas próprias, o que lhes garantiu maior identidade enquanto grupo. Ainda que com especificidades culturais e tradições próprias, os quilombos brasileiros não realizaram a mesma aproximação com a condição dos grupos indígenas, não constituindo uma fonte simbólica de resistência aos ativistas, pelo menos nos anos 1990.

- Usando os termos de Schriewer (2010), Colômbia e Brasil tiveram trajetórias de modernização histórico-sociais distintas, e essas influenciaram em suas políticas. Por exemplo, o conflito armado colombiano é parte fundamental para entendermos a emergência de políticas antirracistas em sua constituição e seu pioneirismo em políticas educacionais para a população negra;
- A Colômbia faz parte de diferentes acordos internacionais na AL que dão ênfase a participação de indígenas, negros e outras minorias étnicas, como a Carta Andina. A agenda em comum com países da AL pode indicar maior monitoramento das políticas existentes, rumo à superação do racismo colonial presente nesses países (QUIJANO, 2005).
- A diferença no acesso a dados sobre a participação populacional, de acordo com cor/etnia/raça, tem impacto direto nas políticas adotadas. O levantamento censitário brasileiro já é amplamente reconhecido, enquanto que a militância negra da Colômbia enxerga problemas no modo como os dados são levantados, o que, segundo defendem, acaba prejudicando uma análise mais detalhada do número de afrodescendentes que vivem no país.
- As ações afirmativas para reserva de vagas a população no Brasil são parte de todas as instituições federais de ensino superior desde 2012, confirmando a tendência do início dos anos 2000 quando muitas instituições passaram a instituir ações afirmativas próprias. A Colômbia, por sua vez, não conta com uma legislação nacional equivalente, ainda que iniciativas locais existam.
- As aproximações dos movimentos sociais negros de ambos os países com o Estado ocorreu de maneira distinta, assim como o modo como apresentaram suas demandas. O movimento negro brasileiro conseguiu, em sua maioria, construir uma agenda junto aos partidos de esquerda que chegaram ao poder a partir do governo Lula, do PT, em 2002, o que é importante para entendermos

a emergência de políticas como a Lei 10.639/03, a criação da Seppir e as ações afirmativas no ensino superior, por exemplo. O movimento negro colombiano buscou a construção de uma identidade étnica, semelhante a dos grupos indígenas, para a aprovação de leis de terras e a etnoeducação; tanto é que os afro-colombianos têm participação em postos políticos garantida¹⁰⁹. Essa aproximação interessava ao Estado colombiano em sua busca de aliados diante nos conflitos internos.

A partir da análise das políticas educacionais antirracistas, bem como da produção acadêmica a respeito, é possível desenvolver a seguinte tese: Brasil e Colômbia adotaram políticas educacionais antirracistas, com foco em suas populações negras, que são mais semelhantes do que distintas. São elas, principalmente, as modificações curriculares buscando valorização da história e cultura dessas populações. A tese está inserida na perspectiva meta-teórica proposta por Quijano (2005), já que entendemos que a semelhança resulta, entre outras coisas, do combate a um mesmo inimigo: a colonialidade do poder, que classifica negros, indígenas, roms e demais minorias raciais que vivem na AL como inferiores aos brancos, também no campo educacional.

Nosso trabalho se aproxima dos estudos de Miranda (2011) e Mendes (2013) na aproximação Brasil-Colômbia com o objetivo de comparar políticas antirracistas. Analisamos as modificações nas políticas, indo ao encontro à iniciativa de Sansone (1998). Assim como Sansone (1998) e Rodrigues (2012) buscamos explicitar o papel dos movimentos negros diante de tais políticas, para melhor compreendermos os contextos de emergência das políticas alvo.

Nossa afirmação em forma de tese, entretanto, não quer dizer que tais políticas foram construídas de maneira semelhante. As semelhanças entre as políticas podem ser explicadas a partir das influências de acordos internacionais, que ambos os países participam, e das novas maneiras de se combater o racismo desenvolvidas pelos movimentos negros da AL; já a construção de tais políticas envolve estratégias distintas por parte dos grupos favorecidos: o movimento negro colombiano, a partir da aproximação com a pauta indígena (via valorização da identidade étnico-racial dos palequeros e comunidades rurais, como afirma SANTOS, 2012); o movimento negro brasileiro, a partir de aproximações com os partidos de esquerda e

¹⁰⁹ Foge do tema desta tese, mas não podemos deixar de comentar que entre os políticos brasileiros que fazem parte do congresso e do senado, poucos são afrodescendentes. A situação é perpetuada, já que em 2014 apenas 3% dos eleitos se autodeclaravam negros. Disponível em <http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/so-3-dos-eleitos-em-2014-se-declaram-negros/> acess em 07 set. 2016.

a influência de acordos internacionais. As leis expressam os interesses de atores sociais diversos (por exemplo, movimentos sociais, educadores, políticos), que geralmente estão em conflito de interesses, e que ocupam espaços de poder diferentes na sociedade (por exemplo, o espaço de poder que os movimentos de comunidades rurais ocupa é diferente do espaço ocupado pelos militantes dos centros urbanos), o que determina sua capacidade de influência nas leis existentes.

Entendemos que tais políticas são emancipatórias, no sentido em que atuam para superar o modelo de educação que durante anos atuou de modo a manter e perpetuar desigualdades. No Brasil, essas políticas podem auxiliar na superação do chamado mito da democracia racial, que ao pregar a convivência harmoniosa entre os brasileiros ignorou os discursos racistas que circulavam contra a população afro-brasileira. Na Colômbia, as políticas que valorizam os afrodescendentes podem significar reparação após séculos de valorização da herança branco/espanhola ou do ambíguo discurso de mistura racial.

Adotando tais políticas, o Estado, ao mesmo tempo em que está veiculado ao capitalismo, que é ancorado em racialização e racismo colonial (QUIJANO, 2005) busca promover a democracia (ESPINOZA, 2008). Aqui temos a contradição: em termos ideais, uma sociedade capitalista permite maior mobilidade social do que uma sociedade de castas (o caso das sociedades escravistas). Mas, como os estudos da nossa revisão de literatura têm mostrado, no caso da AL, na prática, se os mais pobres têm de fato poucas oportunidades de mobilidade social, os mais pobres que não fazem parte do grupo racial dominante (ou, como diz QUIJANO, 2005, que pertencem ao mundo dos colonizados), têm ainda menos oportunidades. A promoção da democracia, então, depende de políticas específicas para os grupos étnico-raciais minoritários.

Verificar como ambos os países adotam políticas educacionais com foco na população negra pode facilitar a troca de experiências entre os países. No caso de Brasil e Colômbia, pode ser significativa a troca entre um país que tem quase metade da população negra e somente no século XXI adotou políticas educacionais antirracistas (Brasil) com um país que, mesmo com uma constituição conhecida como multicultural, ainda resiste em reconhecer o racismo estrutural e ampliar as políticas de ações afirmativas para grupos étnico-raciais no ensino (Colômbia).

Ainda que atualmente existam diversos estudos sobre políticas educacionais antirracistas brasileiras, surpreende a falta de estudos comparados sobre as políticas educacionais antirracistas entre Brasil e Colômbia, não apenas pela proximidade geográfica e cultural, mas também pela participação de ambos em acordos internacionais. Também

surpreende a falta de estudos em outros países da AL com grande participação de população negra. Por exemplo, a Venezuela, que recentemente tem passado por uma crise política, humanitária e econômica, afetando até mesmo as relações fronteiriças com a Colômbia¹¹⁰: qual a situação da população negra no campo educacional deste país? Como as políticas educacionais venezuelanas respondem ao cenário internacional de luta antirracista? Perguntas cujas respostas dependem de estudos futuros.

A existência das políticas de combate ao racismo também depende das posturas dos governantes, e aqui cabe deixar aberta a pergunta sobre até que ponto tais políticas avançam ou não a partir das visões de mundo de determinados grupos no poder, assim como as condições econômicas de cada país no contexto globalizado. Por exemplo, no caso do Brasil, as políticas de ação afirmativa para afrodescendentes, incluindo as educacionais, conseguiram maior espaço em governos de esquerda, durante um período de crescimento econômico e significativa diminuição da pobreza. Estariam essas políticas ameaçadas com as reduções de orçamento em um momento de crise econômica e política? O cenário atual não é animador, uma vez que em 2015, no maior corte orçamentário da história do país até então, o governo brasileiro diminuiu¹¹¹ os recursos financeiros para o Ministério da Educação, a Secretaria de Direitos Humanos e a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial, o que afeta diretamente os recursos destinados à avaliação de políticas de ação afirmativa e de desenvolvimento de comunidades quilombolas.

E no caso colombiano, o que significará para os negros o almejado fim do conflito armado¹¹², principalmente para os moradores da costa do Pacífico? Como analisamos a partir de Hernandez (2013), a Colômbia é o país da AL com maior número de medidas de combate

¹¹⁰ Durante julho e agosto de 2016, devido à falta de alimentos básicos e medicamentos na Venezuela, milhares de venezuelanos passaram a cruzar a fronteira com a Colômbia para comprar produtos. A situação levou os governantes Juan Manuel Santos (Colômbia) e Nicolás Maduro (Venezuela) a assinarem um acordo de abertura gradual da fronteira terrestre entre os dois países, permitindo em horários específicos a circulação de pessoas. Disponível em: http://internacional.elpais.com/internacional/2016/08/12/colombia/1470953328_670338.html > acesso em 13 ago. 2016.

¹¹¹ Disponível em <http://www.inesc.org.br/noticias/noticias-do-inesc/2015/maio/arrocho-fiscal-detona-direitos-dos-que-mais-precisam-1> acesso em 07 set. 2016.

¹¹² Após acordo entre o governo de Juan Manuel Santos e as FARC, observados pela ONU, os colombianos realizaram um plebiscito sobre o acordo de paz. O acordo garantiria, entre outras coisas, o fim do conflito, a entrega do armamento por parte dos guerrilheiros e a transformação das FARC em partido político. Na votação de 02 de outubro de 2016, porém, a maioria rejeitou a proposta. Analistas políticos explicam que a população urbana, liderada pelo ex-presidente Álvaro Uribe, não aceitava um acordo sem uma punição dura aos guerrilheiros. Por outro lado, nas áreas rurais próximas ao oceano Pacífico, mais afetadas pelos confrontos, a maioria votou pelo sim. Interessante notar que o esforço do então presidente Juan Manuel Santos foi reconhecido pela comunidade internacional, tendo inclusive sido contemplado com o Premio Nobel da Paz. Disponível em: http://internacional.elpais.com/internacional/2016/10/03/colombia/1475511558_836662.html acesso em 09 out. 2016.

ao racismo. Sendo grande parte dessas medidas oriundas da disputa de poder em tempos de conflito armado, qual seria o destino da efetividade e ampliação delas no pós-conflito?

Outro ponto para pesquisas futuras, para além dos objetivos da presente tese, é saber como tais políticas são desenvolvidas na prática, ou seja, até que ponto a alteração de elementos curriculares resulta em alteração no conteúdo ensinado e na própria prática de ensino. Ainda são recentes os estudos que apontam como docentes e estudantes interagem com as novas legislações. Também são importantes análises sobre os mecanismos de financiamento, que envolvem questões como material didático, formação de professores, bolsas estudantis e estrutura física para o ensino, entre outros. Esperamos que trabalhos posteriores possam estar atentos a essas e outras questões.

Nas nossas palavras finais, eu peço permissão para o uso da primeira pessoa do singular. O doutorado foi um período de grandes descobertas e desafios, e a tese, feita de papel (ou exibida na sua tela) não é capaz de sintetizar tudo. Ela é uma construção de um otimista, apesar das reviravoltas políticas e econômicas que os países da América Latina continuam a ter. Otimista porque conhece, a partir da análise realizada e por experiência própria, a capacidade dos afrodescendentes de lutar pela garantia de seus direitos.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Luis O. V.; BREGA FILHO, Vladimir. Por um olhar democrático às ações afirmativas. **Revista brasileira Estudos pedagógicos**, Brasília, v.92, n.232, p.455-476, set./dez. 2011.

ALMEIDA, Carlos A. L. **Vamos colocar o preto no branco?** Racismo, antirracismo e a Lei 10.639/2003 em escolas particulares de Niterói. Tese (Doutorado em Política Social). Universidade Federal Fluminense, 2012, 277 f.

ALMEIDA, Gloria. El afrocolombiano en los textos escolares colombianos. Análisis de ilustraciones en tres textos de ciencias sociales de básica primaria. **Actualidades Pedagógicas** Nº. 57, p. 213-234, enero-junio del 2011.

AMAZONAS, Eustáquio; CUNHA, Neiva V. Ações afirmativas, educação e cidadania: as cotas incluem ou excluem – o caso dos cotistas egressos da Uerj. In: LEROUX, Liliane; CUNHA, Neiva V., SOBREIRA, Henrique G. (org.) **Novos temas em educação, cultura e comunicação nas periferias urbanas**. - Rio de Janeiro: Garamond, 2012, p.59-88.

AMUNAFRO – GOBERNACION DEL CHOCO. **BASES DEL PLAN DE DESARROLLO 2012-2015**. Colombia, Quibdó, 2012.

AROCHA, Jaime; GUEVARA, Natalia; LONDOÑO, Sonia; MORENO, Lina Del Mar; RINCÓN, Liliana. Elegguá y respeto por los afrocolombianos: una experiencia con docentes de Bogotá en torno a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. **Revista de Estudios Sociales** no. 27, Bogotá, p.94-105, agosto de 2007.

ARROYO, Miguel G. Políticas Educacionais e Desigualdades: à Procura de Novos Significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p.1381-1416, out.-dez. 2010.

ARRUTI, José Maurício Andion. Direitos étnicos no Brasil e na Colômbia: notas comparativas sobre hibridização, segmentação e mobilização política de índios e negros. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 6, n. 14, p. 93-123, nov. 2000.

AZEVEDO, Célia M. Cota racial e Estado: abolição do racismo ou direitos de raça? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

AZEVEDO, Mário L. N. Integração regional e educação superior: regulação e crises no Mercosul. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (org). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p.183-204.

BACKES, José L. Os estudos étnico-raciais e a resignificação do currículo da educação básica. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Vol. 13 - n. 1 - p. 15-23 / jan-abr 2013.

BARRETO, Paula C. S. **Apoio à permanência de estudantes de escolas públicas e negros em universidades públicas brasileiras**: As experiências dos projetos tutoria e Brasil afro-atitude na UFBA. Rio de Janeiro: 2007.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, vol. 26, n.92, p.725-751, outubro 2005.

BELLO, Alvaro e RANGEL, Marta. La equidad y la exclusion de los pueblos indigenas y afrodescendientes en America Latina y el Caribe. **Revista de la CEPAL** n.76, p.39-54, 2002.

BONILHA, Tamyris P. **O "não-lugar" do sujeito negro na educação brasileira**. Dissertação (mestrado educação). Unicamp, 2012.

BRAGA, Alexandre F. Educação Afro-Indígena: caminhos para a construção de uma sociedade igualitária. **Revista FACED**, Salvador, n.15, p.127-141, jan./jul. 2009.

BRAGA, Maria L; SOUZA, Edileuza P.; PINTO, Ana F. M. (org.). **Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm acesso em 15 jan. 2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB)**. Câmara dos deputados, Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola**. Brasília, DF: CNE, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação, 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRITISH BROADCASTING CORPORATION (BBC). **Racismo: uma história**. 2007. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=0NQz2mbaAnc> acesso em 26 jan. 2015.

CAMPOS, Roselane F. “Política pequena” para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49, p.81-105, jan.-abr. 2012.

CANDAU, Vera M. F. Educação intercultural na América Latina: diferentes concepções e tensões atuais. **Estudios Pedagógicos XXXVI**, Nº 2, p.333-342, 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão e RUSSO, Kelly. INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, n111, p.135-149, dez/2000.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, p.77-95, jan/fev/mar/abr 2005.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. **Cadernos de Pesquisa**, n.114, p.7-28, novembro de 2001.

CASTILLO, Elizabeth Guzmán. Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. XX, núm. 52, p.15-26, Septiembre - Diciembre de 2008.

CASTILLO, Elizabeth Guzmán. Etnoeducación afropacífica y pedagogías de la dignificación. **Revista Colombiana de Educación**, p. 343-360, 2016.

CASTILLO, Elizabeth Guzmán e CAICEDO, José Antonio Ortiz. Las batallas contra el racismo epistémico de la escuela colombiana. un acontecimiento de pedagogías insumisas. In: MEDINA, Patricia Melgarejo (coord.) **Pedagogías insumisas: Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina**. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas: Juan Pablos Editor, 2015, p.93-117.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: SECAD/MEC (Org.). **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003**. Brasília-DF: MEC/BID/UNESCO, 2005, v.1, p.65-104.

COLOMBIA. **CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA DE 1991**. República de Colombia, 1991. Disponível em <http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/col91.html> acesso em 15 jan. 2015.

COLOMBIA. **Ley General de Educación**. Ministerio de Educación Nacional de Colômbia, 1994. Disponível em http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf acesso em 15 jan. 2015.

COLOMBIA. **Plan Decenal de Educación 1996 - 2005**. Ministerio de Educación Nacional de Colômbia, 1996. Disponível em http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-121191_archivo.pdf. Acesso em 04 abr. de 2014.

COLOMBIA. **Plan Decenal de Educación 2006 - 2016**. Ministerio de Educación Nacional de Colômbia, 2006. Disponível em <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-article-166057.html> Acesso em 04 abr. 2014.

COMUNIDAD ANDINA. **Carta Andina Para La Promoción Y Protección De Los Derechos Humanos**. Guayaquil, Ecuador, 2002. Disponível em <http://www.sice.oas.org/labor/Carta%20Andina.pdf> acesso em 15 jan. 2015.

CONSEJO NACIONAL DE POLÍTICA ECONÓMICA Y SOCIAL (CONPES) **Documento 3310: Política de acción afirmativa para la población negra o afrocolombiana**. Ministerio del Interior y de Justicia. Colômbia, Bogotá, 2004.

CONSORTE, Josildeth G. A questão do negro: velhos e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, v.5, p.85-92, janeiro/março 1991.

CORBETTA, Silvina e D'ALESSANDRE, Vanesa. Educación y afrodescendientes Hacia un balance en materia de políticas educativas. **Revista Exitus**, Volume 02, nº 01, p.57-77, Jan./Jun. 2012.

COSTA, Lilia C. C.; SANTOS, Jessica; GUIMARÃES, Antonio; GUIMARÃES, Nadya A. Avaliação da ação afirmativa no vestibular da UFBA **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 45, p. 67-86, jan./abr. 2010.

COSTA, Sergio. Desigualdades, interdependências e afrodescendentes na América Latina. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 24, n. 2, pp. 123-145, 2012.

DANE, Departamento Administrativo Nacional de Estadística. **Colombia una nación multicultural: su diversidad étnica**. Colômbia, 2007.

DEUS, Zélia Amador. Os desafios da academia frente à Lei nº 10.639/03. **Revista Educação Pública Cuiabá**, v. 21, n. 46, p. 229-242, maio/ago. 2012.

Di PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos na América Latina e caribe: trajetória recente. **Cadernos de Pesquisa**, v.38, n.134, p. 367-391, maio/ago. 2008.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais. Da LDB de 1961 a Lei 10.639. **Revista Espaço Acadêmico**, n.38, julho 2004. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/038/38cdias.htm> Acesso em 28 mar. 2014.

DIJK, Teun A. van. Introdução. In: DIJK, Teun A. van. (org.). **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 11-24.

DOMINGUES, Petrônio. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 13, n. 39, set-dez, 2008.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

ESPINOZA, O. La relación Estado-educación y el proceso de reforma educacional: una aproximación desde la teoría crítica. **Revista Iberoamericana de la educación**. n.º 45, p.1-13, 2008.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FARRET, Rafael Leporace e PINTO, Simone Rodrigues. América Latina: da construção do nome à consolidação da ideia. **Revista Topoi**, v. 12, n. 23, p.30-42, jul.-dez., 2011.

FERREIRA, Eliza B. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (org). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p.253-270.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Apresentação. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (org). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p.7-14.

FOÉ, Nklo. África em diálogo, África em autoquestionamento: universalismo ou provincialismo? “Acomodação de Atlanta” ou iniciativa histórica?. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 175-228, jan./mar. 2013.

FONSECA, Marcus Vinícius. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação** n° 13, p.11-50, jan./abr. 2007.

FRANCISCO, Alda M. S. **As práticas de gestão e de docência na rede municipal de educação de Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo a partir da Lei 10.639/03**. Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local). Centro Universitário UNA, 2012, 201 f.

FRANCISCO JUNIOR, Wilmo Ernesto. Educação Anti-Racista: Reflexões e Contribuições Possíveis do Ensino de Ciências e de Alguns Pensadores. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 14, n. 3, p.397-416, dez. 2008.

FUERTES, Digna Castaneda. A diversidade étnico-racial e o sistema de educação cubano (1959-2005): sucessos e desafios. In: SILVÉRIO, Valter Roberto e MOEHLECKE, Sabrina (org.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EdUFSCAR, 2009, p.159-170.

GARCÍA, Alexánder Hincapié. Reflexiones en torno a la imagen problemática de un hombre negro en una institución educativa de Medellín (Colombia). **Perfiles Educativos** vol. XXXIV, num. 136, p.162-183, 2012.

GENTILI, Pablo. O Direito à Educação e as Dinâmicas de Exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, p.74-85, 2003.

GOMES, Nilma Gomes. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SECAD/MEC (Org.). **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003**. Brasília-DF: MEC/BID/UNESCO, 2005, v. 1, p. 167-184.

GOMES, Nilma L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, vol. 33, nº 120, p. 727-744, 2012.

GOMES, Nilma. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na Educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. 2010. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>> Acesso em 15 jun. de 2014, p.1-13.

GONÇALVES, Luciane R. D. **Representações sociais sobre educação étnico-racial de professores de Ituiutaba-MG e suas contribuições para a formação docente**. Tese (doutorado educação), Unicamp, 2011.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira, e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, 2000, p.134-158, nº 15.

GRUZINSKI, Serge. O historiador, o macaco e a centaura: a “história cultural” no novo milênio. **Estudos Avançados**, 17 (49), p.321-342, 2003.

GUIMARÃES, Antonio S. A. O acesso de negros às universidades públicas. **Revista da Faeba**, v.12, n.18, p.191-204, jan/jun. 2003.

GUIMARÃES, Antonio S. Depois da democracia racial. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 18, n. 2, p.269-287, 2006.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. Tese. Universidade de São Paulo, 1997, 248p.

HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HERNÁNDEZ, Tanya Kateri. **La subordinación racial en Latinoamérica: El papel del Estado, el derecho consuetudinario y la nueva respuesta de los derechos civiles**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes, 2013.

HERRERA, Martha Cecília. Imagens sobre nós mesmos: nação, raça e educação na Colômbia. **Revista Pro-posições**, vol.10, n2, p.41-65, 1999.

HOOKE, Juliet. Inclusão indígena e exclusão dos afro-descendentes na América Latina. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v.18, n.2, p.89-111, 2006.

HOPENHAYN, Martín e BELLO, Alvaro. **Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe**. Serie políticas sociales, ONU, CEPAL, Santiago de Chile, 2001.

HUBERMAN, Leo. **História da Riqueza do Homem**. São Paulo: Zahar Editores, 1981.

IANNI, Octavio. **Raças e classes sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Características Étnico-raciais da População**: um estudo das categorias de classificação de cor ou raça 2008. Rio de Janeiro, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

III CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFobia E A INTOLERÂNCIA CORRELATA. **Declaração e Programa de Ação**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, Ministério da Cultura, 2001.

LAESER. Mapa da população preta & parda no Brasil, 2010. **TEMPO EM CURSO**, Ano III; Vol. 3; nº 10, Outubro, 2011.

LARCHERT, Jeanes Martins e OLIVEIRA, Maria Waldenez. Panorama da Educação Quilombola no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n.2, p.44-60, 2013

LÓPEZ-PINO, Carmen e MONCADA-JAMES, Lina. Expectativas de acceso a la universidad en los jóvenes de sectores populares de Bogotá. **Educ.Educ.**, vol. 15, No.3, 383-409, 2012.

MARÇAL, José Antonio. **Políticas afirmativas para negros nas universidades federais entre 2002 – 2012**: processos e sentidos na UNB, UFPR e UFBA. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016, 256p.

MARCHA ZUMBI DOS PALMARES contra o racismo, pela cidadania e pela vida. Documento apresentado ao presidente da República Federativa do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, em 20 de novembro de 1995. Disponível em: <http://www.jeliagonzalez.org.br/material/Marcha_Zumbi_1995_divulgacaoUNEGRO-RS.pdf>. Acesso em 20 ago. 2011.

MEDEIROS, Carlos Alberto. **Na lei e na raça**: legislação e relações raciais, Brasil - Estados Unidos. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2004.

MENDES, Pedro Vítor Gadelha. Ações Afirmativas para Afrodescendentes: As Políticas de Reserva de Vagas no Ensino Superior de Brasil e Colômbia. **Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)**, 2013. Disponível em <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20131220105935/2.pdf> acesso em 26 ago. 2015.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLÔMBIA. **Decreto 1122 de 1998**. Disponível em [http://afrocolombians.com/pdfs/LEY_70_1993_AFRO\[1\].pdf](http://afrocolombians.com/pdfs/LEY_70_1993_AFRO[1].pdf) acesso em 23 jul. 2013.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLÔMBIA. **Decreto 2249 de 1995**. Disponível em [http://afrocolombians.com/pdfs/LEY_70_1993_AFRO\[1\].pdf](http://afrocolombians.com/pdfs/LEY_70_1993_AFRO[1].pdf) acesso em 23 jul. 2013.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLÔMBIA. **Ley 70 de 1993**. Disponível em [http://afrocolombians.com/pdfs/LEY_70_1993_AFRO\[1\].pdf](http://afrocolombians.com/pdfs/LEY_70_1993_AFRO[1].pdf) acesso em 23 jul. 2013.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLÔMBIA. **Ley General de Educación (1994)**. Disponível em <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292> acesso em 22 jul. 2013.

MIRANDA, Claudia. Etnoeducação e dimensões político-pedagógicas da diversidade cultural nas propostas curriculares do Brasil e da Colômbia. **Anped** 34 reunião, 2011.

MIRANDA, Claudia. Afro-colombianidade e outras narrativas: a Educação Própria como agenda emergente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19 n. 59, p.1053-1076, out.-dez. 2014.

MIRANDA, Cláudia; QUIÑONEZ, Fanny M. R.; ARBOLEDA, Jhon Henry. Discursos e propostas etnoeducativas no Brasil e na Colômbia. **Revista de história comparada**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p.189-211, 2014.

MOLINA-NATERA, Violeta. Escritura a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, vol. 5, núm. 10, , pp.93-108, julio-diciembre, 2012.

MOURA, Carlos. A.; BARRETO, Jônatas. **A Fundação Cultural Palmares na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2002.

MOURA, Glória. Aprendizado nas comunidades quilombolas: currículo invisível. In: BRAGA, Maria L; SOUZA, Edileuza P.; PINTO, Ana F. M. (org.). **Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p.259-270.

MOSQUERA MOSQUERA, Juan de Dios. **Enfoque y contenido de la Catedra de Estudios Afrocolombianos en el sistema escolar**. 2008. Disponível em < <http://www.movimientocimarron.org/pdf/catedra.pdf> > acesso em 02 de maio de 2015.

MUELLER, Maria L. R. Aspectos a serem considerados na implementação da Lei 10.639/03 nas escolas de Mato Grosso. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 19, n. 40, p.305-317, maio/ago. 2010.

MUELLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**. Revista de Sociologia da USP, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2006.

NOVAES, Carlos E. e RODRIGUES, Vilmar. **Capitalismo para principiantes: a história dos privilégios econômicos**. São Paulo: Ática, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (org). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p.17-32.

ONOFRE, Joelson Alves. Repensando a questão curricular: Caminho para uma educação anti-racista. **Revista Praxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.4, n.4, p.103-122, jan/jun. 2008.

ONU. **Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Durban, África do Sul, 2001. Disponível em <http://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20adotado%20pela%20Terceira%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20contra%20o%20Racismo,%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial,%20Xenofobia%20e%20Formas%20Conexas%20de%20Intoler%C3%A2ncia.pdf> acesso em 15 jan. 2015.

ONU. **Revisão do andamento e avaliação da implementação da Declaração e Programa de Ação de Durban por todos os participantes interessados em nível nacional, regional e internacional, inclusive avaliação de manifestações contemporâneas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata**. Genebra, Suíça, 2009. Disponível em http://www.unfpa.org.br/Arquivos/revisao_declaracao_durban.pdf acesso em 15 jan. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (1948). Disponível em http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/7/docs/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf acesso em 23 jul. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Programa de actividades del Decenio Internacional para los Afrodescendientes**, 2014. Disponível em: <http://www.un.org/es/events/africandescentdecade/plan-action.shtml> Acesso em 17 ago. 2016.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos Bicentenários**. Tradução de Lélia Almeida e Cláudia B. S. P. Pinto. Madri: 2008.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: um balanço das teorias. IN: THEODORO, Mário (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008, p.65-95.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz M. (orgs.). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil, 2007-2008**. Rio de Janeiro: Editora Garamond Ltda, 2008.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz M.; ROSSETTO, Irene e MONTOVANELE, Fabiana (orgs.). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil, 2009-2010**. Rio de Janeiro: Editora Garamond Ltda, 2010.

PEÑA, A. K. R. e GAVIRIA, D. A. M.. El evolucionismo social, los problemas de la raza y la educación en Colombia, primera mitad del siglo xx: el cuerpo en las estrategias eugenésicas de línea dura y de línea blanda. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.º 39, p.127-168, 2005.

PINTO, Regina Pahim. A educação do negro: uma revisão da bibliografia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p.3-34, agosto de 1987.

PINTO, Regina Pahim. Raça e educação: uma articulação incipiente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.80, p.41-50, fev. 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura S. e MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p.73-117.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados**, 19 (55), p.9-31, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento**: política e filosofia. São Paulo: Editora 34, 1996.

REALES, Leonardo Jiménez. Ethnic identity and political mobilization: the afro-colombian case. In: REITER, Bernd e SIMMONS, Kimberly Eison. **Afro-descendants, identity, and the struggle for development in the Americas**. Michigan, United States of America: Michigan State University Press, 2012, p.113-139.

REGIS, Kátia E. **Relações etnicorraciais e currículos escolares em teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação - Brasil (1987-2006)**. Tese (doutorado em Educação). PUC –SP, 2009, 253 p.

RESTREPO, Eduardo e ROJAS, Alex. Políticas curriculares en tiempos de multiculturalismo: proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 157-173, Jan/Jun 2012.

RIBEIRO, Cristiane Maria. As pesquisas sobre negro e educação no Brasil: uma análise de suas concepções e propostas. **28 Reunião Anped**, 2005. Disponível em <28reuniao.anped.org.br/textos/gt21/gt21258int.rtf> Acesso em 25 ago. 2014.

RIBEIRO, Matilde. **Institucionalização das políticas de promoção da igualdade racial no Brasil: percursos e estratégias – 1986 a 2010**. Tese (doutorado em Serviço Social) PUC – São Paulo, 2013, 286p.

ROBAINA, Tomás F. A luta contra a discriminação racial em Cuba e as ações afirmativas: convite à reflexão e ao debate. In: SANTOS, Sales Augusto (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) e UNESCO, 2007, p.359-385.

ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n.50, p.283-302, maio-ago. 2012.

RODRIGUES, Cristiano. Engendrando Afrolatinidades: movimentos negros, Estado e políticas públicas no Brasil e na Colômbia. In: OLIVEIRA, Iolanda (org). **Relações raciais no contexto social, na educação e na saúde: Brasil, Cuba, Colômbia e África do Sul**. Rio de Janeiro: Quartet, 2012, p.59-114.

RODRIGUES, Cristiano. Reforma constitucional, políticas públicas e desigualdades raciais no Brasil e Colômbia: um (breve) apontamento analítico. **Revista de história comparada**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 236-274, 2014.

RODRÍGUEZ, Maribel e MALLO, Tomás. **Los Afrodescendientes frente a la Educación: Panorama regional de América Latina**. Fundación Carolina, Centro de Estudios para América Latina y la Cooperación Internacional - CeALCI, Madri, 2012.

ROMERO-MEDINA, Amanda. Educación por y para indígenas y afrocolombianos: las tecnologías de la etnoeducación. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, 3 (5),167-182, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinicius Baptista. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, jan./jun., p. 125-146, 2003.

ROSEIRO-LABBÉ, Claudia Mosquera e LEÓN DÍAZ, Ruby Esther. **Acciones afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal: entre Bicentenarios de las Independencias y Constitución de 1991**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales – CES, 2009.

ROSO, Adriane; STREY, Marlene N; GUARESCHI, Pedrinho; BUENO, Sandra M. N. Cultura e ideologia: a mídia revelando estereótipos raciais de gênero. **Psicologia & Sociedade**; 14 (2): p.74-94, jul./dez.2002.

ROUX, Gustavo I. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). **Políticas públicas para el avance de la población afrocolombiana: revisión y análisis**. PNUD, 2010.

SANSONE, Livio. Racismo sem Etnicidade. Políticas Públicas e Discriminação Racial em Perspectiva Comparada. **Revista Dados**, vol. 41 n. 4, p. 751-783,1998.

SANTANA, José Valdir Jesus; MORAES, Jorlúcia Oliveira. História do negro na educação: indagações sobre currículo e diversidade cultural. **Revista Espaço Acadêmico**, p.51-59, 2009.

SANTOS, Hélio; SOUZA, Marcilene Garcia de; SASAKI, Karen. O subproduto social advindo das cotas raciais na educação superior do Brasil. **Revista brasileira Estudos pedagógicos**. (online), Brasília, v. 94, n. 237, p. 542-563, maio/ago. 2013.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SANTOS, Marcio André O. **Políticas raciais comparadas: movimentos negros e Estado no Brasil e Colômbia (1991-2006)**. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012, 152f.

SANTOS, Sales A. Introdução. In: SANTOS, Sales Augusto (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) e UNESCO, 2007, p.335-357.

SANTOS, Wellington Olivera dos. **Relações raciais, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e livros didáticos de geografia**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012, 192 f.

SCHRIEWER, Jürgen. Comparación y explicación entre causalidad y complejidad. In: SCHRIEWER, Jürgen e KAEUBLE, Hartmut (org.). **La comparación en las ciencias sociales e históricas: un debate interdisciplinar**. Barcelona: Octaedro-ICE, 2010, p.17-62.

SIERRA, Zayda. Pedagogías desde la diversidad cultural: una invitación a la investigación colaborativa intercultural. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 1, 157-190, jan./jun. 2010.

SILVA, Nelson do Valle. Extensão e natureza das desigualdades raciais no Brasil. In: GUIMARÃES, Antonio e HUNTLEY, Lynn (org.). **Tirando a máscara**. Ensaio sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 33-52.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista. **Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005, 228p.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista; TEIXEIRA, Rozana; PACÍFICO, Tânia. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 127-143, jan./mar. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 219-246, nov. 2002.

SOLLER, Sandra Castillo. Entre negro oscuro y moreno claro: discursos e identidades étnicas en niños y niñas afrodescendientes en contexto escolar en Bogotá. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 111-143, jan./mar. 2013.

SOUSA, Andréia Lisboa. **Educação e igualdade na América Latina e Caribe: a questão da discriminação racial**. Uma contribuição para o processo de revisão da Conferência de Durban. Campanha Latinoamericana por el Derecho a la Educación, 2009.

STANFIELD, Michael Edward. **Of beasts and beauty: gender, race, and identity in Colombia**. Austin, United States of America: University of Texas Press, 2013.

STRECK, Danilo R. Práticas educativas e movimentos sociais na América Latina: aprender nas fronteiras. **Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação UCDB**, Campo Grande, MS, n22, p.99-111, jul/dez 2006.

STROMQUIST, Nelly P. Educação Latino-Americana em Tempos Globalizados. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, n. 29, p.72-99, jan./abr. 2012.

SVERDLICK, Ingrid; FERRARI, Paola; JAIMOVICH, Analía. **Desigualdade e inclusão no ensino superior**: Um estudo comparado em cinco países da América Latina. (Trad. Ana Carla Lacerda). SEPPIR, 2005.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia, 1990.

URREA, Fernando. 2012. **Colección Cuadernos INDH 2011 Afrocolombianos: sus territorios y condiciones de vida**. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD, Bogotá, Colômbia, 2012.

VEIGA, Cynthia G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 39, p. 502-596, set./dez. 2008.

WABGOU, Maguemati. Educación superior: un espacio de inclusión y visibilización para los afrodescendientes en Colombia. **Revista de história comparada**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 212-235, 2014.

WADE, Peter. **Blackness and race mixture**: the dynamics of racial identity in Colombia. Baltimore, United States of America: The Johns Hopkins University Press, 1993.

WADE, Peter. Repensando el mestizaje. **Revista Colombiana de Antropología**, vol. 39, enero-diciembre, p. 273-296, 2003.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Do marco histórico das políticas públicas de ação afirmativa. In: SANTOS, Sales Augusto (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Secad/MEC e UNESCO, 2007, p.307-334.

WEISE, Crista. A questão indígena no mundo universitário boliviano: uma história de muitas vozes, sentidos e realidades. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p.205-234.

ZAMBRANO, Catalina G. **De negros a afro-colombianos**: oportunidades políticas e dinâmicas de ação coletiva dos grupos negros na Colômbia. Dissertação (mestrado em Sociologia), USP, 2012, 160p.

ZEGARRA, Mónica Carrillo. Ações Afirmativas e Afro-Descendentes na América Latina: análise de discursos, contra-discursos e estratégias. In: SANTOS, Sales Augusto (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) e UNESCO, 2007, p.335-357.